Inspection académique de l'Essonne

Spécial
Traces écrites et travaux des élèves

blé91

N° 25
mars 99

Publication gratuite

BULLETIN DE LIAISON DES ÉCOLES DE L'ESSONNE

Edito

Comment organiser les travaux des élèves ? Comment gérer leurs traces écrites ? Quels écrits leur faire produire ?
Sur ce sujet de préoccupation quotidien pour les enseignants, ce numéro spécial de *BLÉ91* vous présente des contributions dans différents domaines disciplinaires : des arts plastiques aux sciences, de l'EPS à la géographie...
La maternelle, à l'orée de l'écrit, n'est pas en reste. L'écrit sur les écrans d'ordinateur non plus.
Le CRIPE, l'OCCE, le groupe Freinet de l'Essonne contribuent également à cette réflexion.

Sommaire

1 Interview : *Jean-Pierre Jaffré*
3 L'affichage
4 Surtout renoncer aux tables de conjugaison
6 Exposer est une pratique artistique
7 A l'IUFM, on accroche l'œil
8 Des traces écrites en EPS, pourquoi ?
10 Un classeur de cycle dès la maternelle ?
11 Les écrits de référence
12 L'invasion des photocopies dès la maternelle
12 Le CRIPE
Le supplément du CRIPE
13 Des outils pour l'organisation des travaux d'élèves
14 Ecrire en sciences : le cahier d'expériences
15 Des classes culturelles en Essonne
16 Comment écrire des règles de vie ?
18 Les traces écrites du conseil d'enfants
19 En conseil de cycle
20 La géographie, ça sert d'abord à faire... écrire !
21 A bas les signes en maternelle !
22 Le journal scolaire, pourquoi ? comment ?
24 De la trace à l'écriture
24 Le centre départemental de ressources en lecture

Interview

Spécialiste de l'écrit et tout particulièrement de l'orthographe, Jean-Pierre Jaffré a été professeur en collège, puis professeur d'Ecole normale, avant de rencontrer Nina Catach, avec laquelle il a travaillé plus de vingt ans. Chercheur à l'INRP[1], puis au CNRS dans le laboratoire HESO[2] jusqu'à cette année et désormais dans l'UMR (Unité mixte de recherche) LÉAPLE[3]-Paris 5, il est l'auteur de plusieurs articles et ouvrages sur la linguistique et l'acquisition de l'écrit.

BLÉ 91 : *Quel est l'objet de vos recherches ?*

Dans le cadre d'une linguistique génétique[4] de l'écrit, je confronte différentes approches de l'écrit qui portent sur la dynamique et le changement linguistiques. Cela comporte la naissance et le développement des écritures et de leurs orthographes, le fonctionnement des langues dont le vocabulaire et même la grammaire changent, sans oublier le fonctionnement cognitif des usagers et spécialement celui des enfants.

Vous insistez beaucoup sur la dimension sociale de l'écrit.

Il ne faut jamais oublier que l'homme est un «animal social». S'il a «inventé» l'écriture, c'est qu'il en avait besoin ; de nouvelles formes de vie ont rendu l'écrit indispensable. Aujourd'hui, l'écrit est omniprésent et il faut plus que jamais avoir conscience de cette dimension sociale de l'écriture, surtout quand on travaille avec des enfants. L'apprentissage de l'orthographe n'a de sens que si la technique est au service d'un but.

Comment faire acquérir l'orthographe aux enfants ?

Si notre cerveau est équipé pour apprendre à parler, il n'en va pas de même pour l'écrit. Pour adapter le cerveau à l'écriture, on a intérêt quand on enseigne, à privilégier les savoir-faire et les

(suite page 2)

1-Institut national de la recherche pédagogique.
2-Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture.
3-Laboratoire d'étude sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant.
4-Concernant la «genèse», la manière dont la langue et l'écriture se forment et évoluent.

(suite de la page 1)

procédures. Et cela s'entraîne, avec la démarche de résolution de problèmes par exemple. Ce qui compte en effet, c'est la capacité à utiliser ce que l'on sait déjà pour faire face à des situations nouvelles. L'école a un rôle décisif à jouer dans ce domaine, mais il semble qu'elle ait un peu de mal à y parvenir. Le meilleur moyen d'intérioriser les procédures qui permettent d'apprendre à maîtriser l'écrit, c'est de les mettre en scène dans des activités d'apprentissage centrées sur l'action.

Sans apprendre les règles d'orthographe et de grammaire ?

L'école a un goût parfois immodéré pour les savoirs métalinguistiques : les mots de la grammaire (infinitif, adjectif, etc.) et les règles d'orthographe. Or les recherches que nous menons depuis près de vingt ans sur ces questions montrent qu'il ne s'agit pas là de préalables. Pour agir sur le langage, il faut s'en donner les moyens, en classant, remplaçant, transformant, en regroupant selon de multiples critères, etc. Bref, il faut traiter la langue comme un objet d'expérience. Si nous savons ce qu'est un *chien*, par exemple, c'est que nous avons accumulé des expériences, heureuses ou pas, sur plusieurs chiens. Puis, par une série de va-et-vient entre cette expérience et le mot lui-même, nous avons progressivement construit un concept qui désigne cette expérience et peut être évoqué par quelques sons ou quelques lettres. C'est un peu la même chose pour des mots comme *infinitif* ou *adjectif*. Notre connaissance est là encore tributaire de notre expérience et des représentations que nous en avons. Comment comprendre sinon qu'un adulte cultivé qui doit définir un adjectif finisse par donner un exemple ?

Comment considérer les «fautes d'orthographe» ?

Il faut se rendre à l'évidence, là comme ailleurs, l'apprentissage implique des essais, des erreurs, des tâtonnements. Un enfant qui apprend l'écrit ne va pas seulement du concret à l'abstrait ou du particulier au général : il fait cela et le contraire. Les plus jeunes apprentis eux-mêmes ne peuvent apprendre s'ils n'ont pas d'abord une certaine idée de *«à quoi ça sert»* et *«comment ça marche»*. En fait, la plupart des erreurs d'orthographe ne résultent pas d'une ignorance, mais expriment au contraire un état de connaissance. On est évidemment loin de l'opinion d'adultes bardés de certitudes, pour lesquels seul compte l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être, c'est-à-dire la norme.

Vous avez mis en œuvre un dispositif particulier auprès des très jeunes enfants.

Pour observer ce travail spécifique de l'apprentissage, nous avons mis en place depuis très longtemps des ateliers d'écriture. Les enfants y écrivent comme ils le savent, comme ils le peuvent, libres de mettre à l'épreuve leurs propres «théories» de l'écrit. Le rôle des enseignants est alors de faciliter et d'encourager les initiatives des enfants. Vient ensuite la réécriture des textes qui pose la question des outils et des savoirs procéduraux dont j'ai parlé. Ces ateliers sont donc pour les enfants un temps et un espace où ils s'initient à la complexité de l'acte d'écrire. Pour cela, il faut avoir un besoin, un projet, des idées, des outils, etc. Et le premier écrit n'est qu'un essai que l'on doit apprendre à évaluer et à modifier en conséquence. Ce «havre d'écriture» que sont les ateliers les familiarise aussi avec un long et parfois fastidieux travail dont seuls ceux qui n'écrivent jamais, ou trop peu, pensent qu'il peut être routinier.

Comment réagissent les enseignants par rapport aux réalisations des enfants ?

Les enseignants ont parfois un choc en voyant ce qui se passe dans ces ateliers, car ce que les enfants écrivent n'est pas toujours conforme à leurs attentes. Prenons un enfant de grande section de maternelle d'environ cinq ans et demi. Supposons qu'il veuille écrire l'histoire du petit lapin qui partait dans les bois en courant. Admettons qu'il décide d'écrire le mot. Il a pour cela trois possibilités. Il peut savoir écrire ce mot. La plupart des enfants de cet âge écrivent déjà leur prénom et quelques autres mots. Mais, le mot *lapin* n'est sans doute pas assez fréquent à l'écrit. Cet enfant peut aussi recopier ce mot. Encore faut-il qu'il ait accès à une étiquette, à une affiche. Si c'est le cas, il va devoir se déplacer et interrompre sa production écrite. Reste une troisième façon de procéder : sachant ce qu'il sait de l'écrit, et se fiant donc à ses propres théories, il va prendre le risque d'écrire ce mot qu'il connaît à l'oral.

Dans notre travail de recherche, nous attachons une grande importance à ces orthographes inventées. Si je me réfère aux centaines d'exemples que j'ai accumulés au cours de ces dernières années, je dirais que notre petit élève va prononcer le mot *lapin*, puis le découper en syllabes et noter chacune d'entre elles par une lettre de l'alphabet. Il écrira ainsi *AI*, ou *A1*, ou *L1*. Ne nous y trompons pas, de telles réalisations exigent des capacités d'analyse de très haut niveau et prouvent que la connaissance se construit, y compris dans le domaine de l'orthographe.

Quelques repères bibliographiques de Jean-Pierre Jaffré

- *Didactiques de l'orthographe*, Hachette-INRP, 1992 (2e ed., 1998).
- *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, 1995 (avec Dominique Ducard et Renée Honvault).
- *L'orthographe : des systèmes aux usages*, Flammarion, coll. «Dominos», 1997 (avec Michel Fayol).
- *La naissance de l'enfant scripteur*, ESF (à paraître en 1999).

L'affichage

ou «dis-moi ce que tu affiches et comment, et je te dirai comment tu enseignes»

Quand on entre dans une salle de classe, même sans les élèves, on peut y découvrir les préoccupations du groupe et de l'enseignant qui vivent dans ce lieu une grande partie de la journée.
Attachent-ils de l'importance à leur environnement ? Quels domaines sont favorisés? Quelles démarches pédagogiques se manifestent dans l'affichage lui-même ?

Pourquoi ?

L'affichage remplit différentes fonctions qui peuvent être simultanées :

- **une fonction de mémorisation :** pour ne pas oublier, on affiche la liste des leçons, le planning de la journée, de la semaine, la date des visites à la bibliothèque, les programmations ;
- **une fonction référentielle :** on se réfère pour régler un problème d'apprentissage ou d'organisation à l'alphabet, à la frise numérique, à un texte de lecture, aux règles de vie ;
- **une fonction pédagogique :** un outil souvent construit en commun est réutilisé dans d'autres situations, telles une règle, la mise en forme d'une démarche, une grille de critères ;
- **une fonction affective :** la mise en valeur des travaux des enfants permet de mettre en avant les capacités de chacun et ce dans différents domaines ;
- **une fonction plastique :** cette fonction se superpose à toutes les autres, par l'organisation de l'espace, des supports, de la couleur, des formes, des valeurs ;
- **une fonction culturelle :** grâce à une mise en relation du patrimoine culturel avec les projets du moment, elle peut concerner les domaines de la littérature, de l'histoire, comme des arts plastiques ;
- **une fonction d'information :** tous les affichages ont bien sûr cette fonction, mais certains plus spécifiquement, par exemple les affiches qui annoncent une manifestation et dont l'emplacement le plus pertinent est dans un lieu de passage, les panneaux d'exposition sur un sujet d'étude, qui, après avoir été analysés, critiqués en classe, seront exposés en bibliothèque pour les autres classes et favoriseront les échanges de savoirs ;
- **une fonction civique :** le respect du travail des autres et la coopération, pour créer un climat de classe agréable et stimulant, sont développés par la préparation des affichages en équipe ou en grand groupe.

Pour qui ? Par qui ?

L'affichage est destiné en premier lieu aux élèves et à l'enseignant, mais aussi aux visiteurs que l'on accueille dans un cadre agréable et fonctionnel : intervenants extérieurs, autres élèves, parents, etc. Les élèves peuvent participer à la conception et à la réalisation de l'affichage. C'est un moyen de s'approprier ce qui sera affiché, d'apprendre à extraire l'essentiel d'un message, d'utiliser les termes génériques ou caractéristiques selon l'objectif, de se donner des règles de présentation et de mettre en pratique des recherches esthétiques.

Quand ?

Ces affichages évoluent avec le temps, ils correspondent aux différents projets. Certains affichages sont provisoires, d'autres peuvent rester toute l'année et être complétés au fur et à mesure des apprentissages, comme la frise du temps qui, en début d'année, comporte peu de jalons, mais est renseignée tout au long de l'année.
Les affichages qui n'ont plus de valeur référentielle peuvent être regroupés par domaine, dans un dossier qui sera mis dans la bibliothèque de classe ; ils deviendront ainsi la mémoire de la classe et pourront encore être consultés. D'autres rejoignent les dossiers individuels sous forme de fiches aide-mémoire.

Des traditions amènent les enseignants à afficher la «pyramide» des âges, la liste des chants et poésies, les programmations. Les seuls documents obligatoirement affichés sont l'emploi du temps et les consignes de sécurité : on en comprend bien l'utilité.
Un document affiché a une raison de l'être, une fonction, un sens, avant tout pour les élèves, mais aussi pour les parents notamment à la maternelle, et enfin pour l'enseignant, qui peut avoir son «coin de travail personnel».

Où ? Comment ?

La lisibilité de ces affiches dépend de la taille et de la police d'écriture, mais aussi de la place de l'affiche par rapport aux enfants ; par exemple les affichages de référence sont présentés face aux enfants pour qu'ils puissent s'y référer rapidement et sont regroupés par domaine disciplinaire, ce qui aide à structurer les apprentissages.
Les affiches doivent accrocher le regard en jouant sur la surprise (par une alternance écrit/image, une alternance de couleur, des changements de police...) ; l'information doit «sauter au regard», donc les phrases sont courtes, concises, percutantes.
Attention, s'il y a trop d'écrit l'information ne ressort plus, elle est perdue dans la masse. D'autre part, si l'affichage n'évolue pas, on finit par l'oublier.

Françoise MONVERT,
conseillère pédagogique à Palaiseau

Surtout renoncer aux tables de conjugaison

Lors d'un premier épisode (BLÉ91, n°23), Carole Tisset a montré que donner une définition du verbe aux élèves de cycle 2 était loin d'être pertinent. Elle propose dans le deuxième épisode de ce feuilleton d'aborder autrement l'apprentissage des terminaisons.

Ces verbes qu'on juge gais, difficilement
Chapitre 2 : Simplifions l'apprentissage !

Les formes verbales sont très irrégulières. C'est pourquoi l'on *croit* nécessaire de faire apprendre un grand nombre de tables de conjugaison afin que les élèves puissent correctement les utiliser. Nous reviendrons dans un prochain chapitre sur la notion d'utilisation. Observons de près les différentes formes verbales que l'enfant doit apprendre.

Calculons !

Le verbe est la classe qui présente le plus grand nombre de formes variables (dites fléchies). Prenons l'adjectif, il n'en comporte que 4 (masculin singulier, masculin pluriel...) et le nom 2 (singulier, pluriel). De plus, leurs différentes formes peuvent être déduites d'une forme première, ce qui n'est pas toujours le cas pour les verbes. A partir de la forme *aller*, on ne peut pas trouver : *va, irons, aille*, etc. Le nombre total des verbes est moins important que celui des noms. Il existe à peu près 10 000 verbes pour à peu près 50 000 noms.

Si l'on additionne toutes les formes de tous les temps et de tous les modes, on obtient un inventaire de 6 personnes à multiplier par 13 formes (les temps des modes personnels : 8 pour l'indicatif + 3 pour le subjonctif + 2 pour le conditionnel = 13 formes), soit 78, auxquelles on peut ajouter 6 formes pour l'impératif + 4 formes pour les modes non personnels, soit 88 (sans compter les formes du passif, les temps surcomposés et les formes pronominales...). Les enfants doivent retenir 88 formes par verbe ! A chacun de calculer le nombre de verbes différents appris pendant la scolarité primaire pour obtenir le nombre total.

On regroupe en général les verbes par type afin de simplifier la tâche : verbes du premier groupe et leurs particularités (er, cer, ger, eter, eler, éder, ier, oyer, uyer), verbes du deuxième groupe et une quinzaine du troisième groupe, ce qui fait au total : 25 verbes x 88 formes, soit 2200 formes de verbes. L'objectif d'apprentissage est démesuré !

Simplifions !

Après avoir pris conscience de l'immense effort de mémoire demandé, dont les enfants ne perçoivent pas nécessairement le sens, réfléchissons aux possibilités d'allégement. Ne pourrait-on pas mettre en évidence les cohérences et les similitudes, plutôt que les dysfonctionnements ?

Il faut que l'enfant connaisse les formes des verbes *être* et *avoir* pour conjuguer les temps composés. Nos deux auxiliaires doivent être appris : 6x2x4 temps simples, soit 48 formes.

➤ Les similitudes sur les marques de personne

Les marques de personne ne sont pas toujours audibles, mais elles sont moins diverses qu'on le croit.

Voici les marques de personnes classées des plus régulières aux moins régulières. Les marques orales sont entre crochets, vides parfois, les marques écrites en italique.

En faisant faire un relevé par les élèves des principales terminaisons aux temps simples de plusieurs verbes, ils découvrent que les régularités sont nombreuses.

- **6ème personne :** [ ] *nt* pour tous les verbes, à tous les temps ; au futur [ɔ̃] *ont*.
- **2ème personne :** [ ] *s* pour tous les verbes à tous les temps, sauf à l'impératif présent des verbes en *er* (la lettre *x* est un avatar du *s* et apparaît dans une position spécifique, après *au* et *eu*).
- **4ème personne :** [ɔ̃] *ons* pour tous les verbes, sauf *être* qui se conjugue en *mes,* forme qui donne la 4ème personne du passé simple de tous les verbes.
- **5ème personne :** [e] *ez* pour tous les verbes à tous les temps sauf *être, dire, faire* qui se conjuguent en *tes*, forme reprise au passé simple pour tous les verbes. On comprend que les petits conjuguent par analogie : *vous* disez*[1], *vous * faisez,* puisque ce sont les formes attendues.
- **3ème personne :**
  - pas de désinence pour le présent des verbes en *er* ;
  - pas de désinence pour le subjonctif présent ;
  - [a] *a* pour *avoir, aller* au présent, au passé simple des verbes en *er*, au futur pour tous les verbes.
- **1ère personne :**
  - pas de désinence au présent des verbes en *er ;*
  - pas de désinence au subjonctif présent ;
  - [e] *ai* au futur de tous les verbes et au passé simple des verbes en *er* et *avoir, aller* ;
  - [ ] *s* pour tous les autres temps et tous les autres verbes.

Construire un tel tableau est fructueux pour les élèves du cycle 3. Les terminaisons (les désinences) de personne apparaissent assez régulières pour ne pas dire systématiques. Elles posent

essentiellement des difficultés orthographiques quand les marques ne sont pas oralisées (du fait d'une absence de liaison devant une voyelle ou une lettre muette) ; comme avec *nt* à la 6ème personne ou *s* à la 1ère ou 2ème personne. Les enfants font le plus d'erreurs orthographiques lorsque les phénomènes d'homophonie sont particulièrement importants. Pour les plus jeunes, on peut commencer par travailler et faire apprendre les 3ème et 6ème personnes qui permettent de voir la variation singulier/pluriel, d'autant que la marque du pluriel est toujours la même, bien qu'on ne l'entende pas. Puis on fait travailler les 4ème et 5ème personnes qui sont sonores, la 2ème personne qui est toujours identique, en faisant remarquer que ce *s* n'est pas la marque du pluriel.

Si l'on a le courage de travailler la conjugaison horizontalement comme nous le proposons, on remarquera que la division en trois groupes n'est pas pertinente pour les marques de personne, mais qu'on a une opposition : verbes en *er* / autres verbes.

➤ Les similitudes sur les marques de temps

Observons les similitudes entre les désinences de temps, des plus simples aux plus complexes.

Quels que soient les verbes :

- **le futur** se construit toujours avec **une seule désinence** qui est orale [r] ; on enseigne parfois le futur en construisant *r* + *avoir* au présent sauf pour les 4ème et 5ème personnes. Cette explication qui a une origine historique[2] convient aux verbes en *er* et à *aller, envoyer*, mais ne convient pas pour *coudre, mordre, bouillir, faire, courir, cueillir, devoir, pouvoir, voir*...

  Cette explication ne peut que renforcer les confusions orthographiques où toute finale [e] ou [ɛ] est écrite *er* par les enfants. Cette désinence est souvent présentée comme celle de l'infinitif. Or ce n'est vrai qu'à l'écrit et pour les verbes en *er*. Quand la désinence de l'infinitif est sonore, elle s'écrit *re* après une consonne : *vivre, boire, conclure*...et *r* après une voyelle : *avoir, brandir, émouvoir*...Les graphies *re* après une voyelle existent, mais sont peu nombreuses : *rire, conduire, boire*...
- **l'imparfait** se construit sur **deux** désinences orales : [ɛ] *ai* aux 1ère, 2ème, 3ème, 6ème personnes, [j] *i* aux 4ème et 5ème personnes ;
- **le présent :** il n'y a **pas de désinence** ; ce temps se construit directement sur le radical auquel on ajoute les marques de personne. C'est donc un temps très difficile à orthographier et pourtant c'est par celui-ci que l'on commence sous prétexte qu'il est employé communément à l'oral. On croit naïvement qu'on peut l'écrire puisqu'on peut le dire ! On se trompe, car l'apprentissage de la conjugaison a pour objectif de faire écrire... des formes écrites pas forcément sonores ;
- **le passé simple** connaît **quatre** désinences dont trois fréquentes :
  - [a] *a* pour les verbes en *er* ;
  - [i] *i* ou [y] *u* pour les autres verbes ;
  - [ɛ̃] *in* pour quelques autres du type : *tenir, venir*...
- **le subjonctif présent** connaît **deux** désinences : [ə] *e* pour les 1ère, 2ème, 3ème, 6ème personnes et [j] *i* pour les 4ème et 5ème personnes ;
- **le conditionnel présent** est fabriqué en additionnant la désinence du futur et celle de l'imparfait ;
- **l'impératif présent** se construit comme le présent sur le radical sans désinence temporelle.

L'imparfait et le futur ayant des désinences très régulières et présentant une grande cohésion dans la correspondance oral/écrit, il vaudrait mieux commencer par l'apprentissage de ces deux temps, ce qui permettrait, en plus, de faire reconnaître à coup sûr le verbe.

Cette régularité est perçue très tôt par les enfants qui construisent des formes par analogie. Voici deux exemples relevés dans l'écrit d'un enfant de 6 ans :

**elles sontaient* (= sont + marque de l'imparfait + 6ème personne) ;

**je me suitais fait mal* (= je me suis + marque de l'imparfait + 1ère personne).

Pourquoi ne pas s'appuyer sur les représentations des élèves et sur leur connaissance intuitive des régularités des conjugaisons pour bâtir une progression ? Au total, il suffit de connaître les 8 désinences de personne et les 9 désinences temporelles pour savoir conjuguer et écrire la finale de tous les verbes. La difficulté ne se trouve pas du côté des désinences.

Où se situe-t-elle ? Pour le savoir, vous pourrez lire un prochain numéro de *BLÉ 91*.

Carole TISSET, maître de conférences à l'IUFM d'Etiolles

1-Les formes précédées de * sont des formes incorrectes.

2-Le futur du latin tardif et du pré-roman est issu d'une périphrase formée de l'infinitif du verbe suivi des formes de présent du verbe *habere* : j'ai à prendre = *prenderayyo*.

Un exemple de travail horizontal pour le présent

verbes en *er*	verbes en *ir*	faire, dire	devoir, savoir, croire, venir, partir, voir	rendre, prendre	vouloir, pouvoir	aller	avoir	être
-	s	s	s	s	x	s	-	s
s	s	s	s	s	x	s	s	s
-	t	t	t	d	t	-	-	t
ons	ons	ons	ons	ons	ons	ons	ons	mes
ez	ez	tes	ez	ez	ez	ez	ez	tes
ent	ent	nt	ent	ent	ent	nt	nt	nt

Exposer est une pratique artistique

Une conseillère pédagogique et un professeur d'IUFM nous donnent leur point de vue sur la pratique de l'exposition à l'IUFM et dans les classes. Il est parfois dommage de s'arrêter à la production individuelle. Exposer ses «œuvres» fait partie de la démarche créatrice.

Pourquoi ? Pour qui ?

Différents cas sont à envisager. La séance d'arts plastiques s'est terminée par un bilan, afin de mettre en commun les expériences et découvertes faites lors des recherches plastiques. Certaines démarches peuvent être rapprochées, elles se ressemblent. Il suffira de choisir avec les élèves une production représentative de chaque «groupe» de réalisations pour que la classe puisse garder une trace visuelle des particularités de chacun. Ces travaux peuvent être accrochés sur les murs de la classe et serviront de relais, de mémoire entre les séances, autant pour les élèves que pour l'enseignant.

La séquence (le groupe de séances) s'est terminée par une production singulière des élèves, correspondant à une phase de réinvestissement : les élèves ont fait des expériences, des recherches, se sont appropriés des savoir-faire, des repères, quelques démarches d'artistes, puis ont réinvesti ces connaissances[1]. Deux cas de figure sont alors possibles.

❶ Le problème de la présentation de la production n'a pas été abordé par les élèves en amont, pour diverses raisons, relatives à la progression envisagée ou aux objectifs visés. Les enfants ont travaillé la notion de portrait ; vous avez fait le choix de varier les outils et le format pour amener les enfants à prendre conscience des répercussions de ceux-ci sur leurs gestes et l'implication de leur corps. La question de la présentation des travaux n'est pas indispensable ici ; elle ne fait pas partie des objectifs que vous visez. Cependant, rien ne vous empêche d'accrocher ces travaux pour décorer la classe ou valoriser l'implication ou l'originalité de certains élèves.

❷ Le problème de la présentation a été abordé avec les élèves et soulevé dans la consigne émise au début de leur recherche.

Exposer les travaux fait partie de la démarche.

Comment ?

Il va falloir réfléchir ensemble aux variables possibles ; on pourra :

- varier les supports : papier, carton, plaque de céramique, plexiglas, planche de bois, drap... ;
- varier le format : à choisir en fonction du support ; ce choix conditionnera la distance du spectateur (le travail sera à regarder de près s'il est petit, de loin s'il est grand...) ;
- choisir l'orientation du travail dans l'espace (le travail sera à voir du dessus s'il est au sol, à regarder recto verso s'il est suspendu dans l'espace...).

Après s'être posé ces questions, les élèves peuvent réellement se mettre en situation de projet et se donner les moyens d'aller jusqu'à une présentation de leur production.

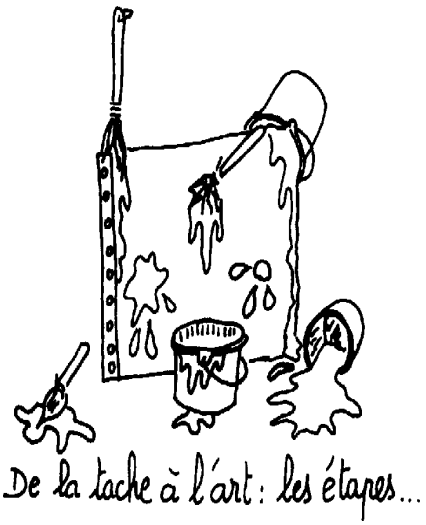
Certains travaux pourront être associés lors de l'accrochage pour des raisons de rapprochement ou de divergence, créant ainsi des tensions, des questionnements qui sembleront intéressants. A vous de faire ces choix avec les élèves.

En résumé

L'accrochage des travaux, hormis l'effet décoratif, aura pour intérêt soit de servir de relais et de mémoire entre deux séances, soit de faire réfléchir les élèves aux questions : comment et pourquoi exposer les productions ? Ceci afin qu'ils prennent conscience qu'une pratique plastique peut s'arrêter à la dernière touche apportée, mais aussi qu'elle peut aller jusqu'à la présentation. Dans ce cas, l'accrochage (ou la présentation ou l'installation) fait partie intégrante de leur production.

D'autre part, il peut être intéressant d'exposer les «étapes» de la construction d'un projet. Ainsi, vous pourrez vous appuyer sur cet accrochage pour faire émerger les processus de mise en œuvre que les enfants mettent en place ; ceci permettra de comprendre le cheminement et les intentions, puis les solutions apportées.

Julie BOUX, conseillère pédagogique départementale en arts plastiques



1-Cf. *BLÉ 91* n°14.

A l'IUFM, on accroche l'œil

Accrocher, afficher, installer, mettre en espace, exposer : ces différentes notions relèvent bien du champ des arts plastiques. C'est une pratique artistique à part entière qui met en œuvre des éléments plastiques[1]. C'est une expression, un enjeu social ; dans l'art, l'exposition a souvent été subversive. Enfin, c'est un lieu d'apprentissage.

Confronter des œuvres

Monter une exposition, c'est bien sûr plus que montrer des œuvres. Il faut *isoler* les œuvres et les *relier* aux autres tout à la fois. C'est un *acte d'entremise* pour organiser la mise en relation des œuvres sans altérer les propositions des artistes.

D'ailleurs, l'interaction des œuvres avec le *lieu* (l'éclairage, le rapport d'échelle, le rapport physique de l'œuvre dans la salle) et des œuvres entre elles (par proximité ou contraste) ne propose-t-elle pas déjà un sens particulier ?

Montrer des œuvres avec d'autres provoque et stimule l'exploration perceptive. Mais les relations créées par ces rapprochements ne sont pas évidentes. Il ne faut pas ignorer les hésitations lors de l'accrochage pour faire cohabiter telle œuvre avec telle autre. Or tous les points de vue se valent-ils ?

Nous essayons donc, en articulant des œuvres très différentes, *d'accrocher l'œil* pour susciter une réflexion au-delà de ce qui est montré et ouvrir à l'idée des arts plastiques engageant tous les domaines où s'exerce la pensée créatrice. En provoquant une liberté sensori-motrice des perceptions où le visiteur est entraîné dans une aventure permanente du sens et des sens, nous tentons «d'entraîner les oreilles», les yeux, la voix, le corps entier à devenir, comme le disait Eluard, un regard «fertile».

1-Les installations sont des œuvres conçues pour un lieu donné.

Bibliographie

- *Le jeu de l'exposition*, Jean-Louis Déotte, éd. de L'Harmattan, 1998.
- *L'art de l'exposition*, une documentation sur trente expositions exemplaires du XX^{e} siècle, éd. du Regard, 1998.
- «L'œuvre et son accrochage», in *Les cahiers du Musée d'art moderne* n^{os}17-18, 1986.
- Claude Reyt, *Le musée de classe,* Colin, 1988.
- *Et toi, tu apprends à exposer ?*, CDDP de Nancy, 1988.

Monter des expositions à l'IUFM

Depuis quatre ans à l'IUFM, nous «montons» des expositions d'art. L'exposition *POINT(S) DE VUE* en 1997 réunissait des artistes aux pratiques très différentes : Carole Benzaken (peinture d'objets usuels selon différents plans), Philippe Ramette (fabrication d'objets à réflexion et d'instruments à voir), Eric Rondepierre (projection de photogrammes noirs sans image avec sous-titres associés), Georges Rousse (peinture-anamorphose dans des lieux photographiés) et Sandra Vanbremeersch (pratique vidéo avec un jeu entre le regard du spectateur et celui de la caméra subjective). L'intitulé même de cette exposition mérite qu'on réfléchisse aux différents sens possibles : cette exposition cherchait-elle à présenter des traductions différentes de l'idée de «point de vue» ? A montrer les œuvres elles-mêmes ? Ou à présenter les œuvres selon un certain point de vue ?

Partant de l'idée du peintre Buraglio qu'«accrocher des œuvres, c'est les mettre en scène en un lieu destiné à les produire plus qu'à les montrer», nous laisserons prochainement l'initiative à des artistes (réfléchissant dans leur démarche à la question d'exposition) d'installer leurs œuvres dans le site très particulier de l'IUFM d'Etiolles, en tenant compte des caractéristiques architecturales, historiques et culturelles de ce lieu.

Les artistes travailleront sur place. Les «travaux» débuteront en mai 99 et seront visibles jusqu'en l'an 2 000.

Peut-être serait-ce une belle occasion pour «raccrocher» à cette manifestation nos préoccupations pédagogiques d'accrochage ?

Quelques suggestions pédagogiques

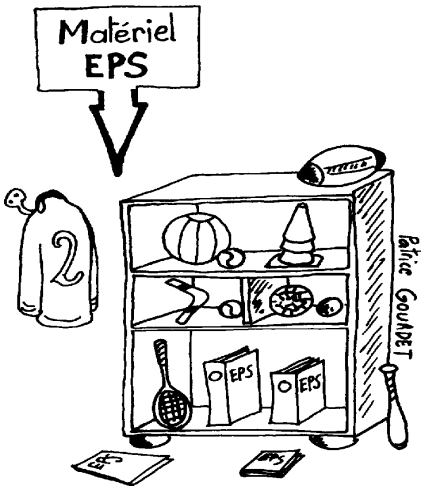
- Visiter des expositions ; découvrir des lieux, des contextes différents, des objets exposés, des modes d'installation ; dans le département, visiter les expositions des centres d'art de Brétigny et de Juvisy qui mènent un travail important sur l'accrochage et l'installation.
- Accrocher des travaux d'enfants avec les enfants, trouver des critères de choix (d'évaluation ?), des moyens plastiques pour donner du sens (le cadre est-il nécessaire ?) ; penser au cartel (l'inscription indiquant le titre, la technique, la date de réalisation), éventuellement à la mise en lumière ; tenir compte du lieu (la couleur du mur, le sol).
- Exposer des images (reproductions d'œuvres et autres), trouver des moyens pour les articuler (outre le thème, composer en tenant compte de lignes de force, de la proximité des couleurs, des formats).
- Monter des expositions à l'école pour apprendre à rendre visible, mettre en valeur, agencer un ensemble, expérimenter des lieux, travailler à l'occupation de l'espace.

Sandrine MORSILLO,
professeur d'arts plastiques
au centre IUFM d'Etiolles

Des traces écrites en EPS, pourquoi ?

Le classeur d'EPS comme outil méthodologique

Comment mettre en place un classeur d'EPS du cycle 1 au cycle 3 ? Quel impact dans la démarche d'apprentissage ? Et s'il en allait pour l'EPS comme pour les autres disciplines ? Voici quelques pistes concrètes.



Un classeur d'EPS peut contenir divers types de documents, dont les fonctions sont diverses et prennent sens pour les enfants.

Des contrats

Dans son classeur, l'élève, aidé de l'enseignant, programme son apprentissage : il sait ce qu'il va construire, pourquoi et comment. Il peut ainsi évaluer ses acquis, ses progrès et poursuivre ses apprentissages par rapport à lui-même et aux autres.
Le contrat liste les objectifs à atteindre et sera utilisé pour l'évaluation.
Par exemple :

- *compétence visée :* agir en fonction des autres, selon des règles, et tenir divers rôles dans l'équipe (IO) ;
- *pourquoi :* pour devenir plus performant en jeu collectif ; pour jouer efficacement en vue d'une rencontre avec d'autres classes... ;
- *comment :* en sachant expliquer oralement la règle du jeu à un autre élève qui ne la connaît pas ; en respectant la règle du jeu ; en trouvant des stratégies appropriées avec son équipe ; en formulant oralement ses stratégies à l'aide d'un schéma...

Des moyens de mémorisation

Les règles de jeux écrites servent de mémoire individuelle et collective. Les consignes sont fixées clairement et rigoureusement.
La mémorisation peut être facilitée par des schémas ou des codifications éventuellement utilisés comme supports de langage.

Des outils d'éducation à la citoyenneté

Les règles de base du respect de soi-même, d'autrui et les conventions liées à l'EPS sont inscrites. Afin de faciliter l'appropriation de ces règles, il est nécessaire qu'elles soient élaborées par l'ensemble du groupe classe et pas seulement par l'enseignant.
Le classeur d'EPS est un outil de communication. Il sert de liaison à l'intérieur de la classe, de l'école et à l'extérieur de l'école. Il permet de rendre compte, de relater des expériences vécues et de les échanger.

Des évaluations

Elles sont de deux natures, mais elles sont toujours observables ou quantifiables par et pour les enfants :

- *individuelle :* l'évaluation permet à l'enfant d'apprécier sa progression et de construire la suite de ses apprentissages avec l'aide de l'enseignant. Les performances physiques et les évolutions comportementales (par exemple l'attitude face à la difficulté, la coopération...) sont prises en compte. L'évaluation est la vérification du contrat fixé au départ. Elle se présente sous la forme d'une liste sur laquelle les enfants peuvent cocher ce qui est atteint et entourer ce qui reste à travailler. Le contrat suivant partira de cette évaluation. Elle s'effectue régulièrement en fonction du temps prévu pour remplir le contrat. Elle permet à l'enseignant d'élaborer et de réguler l'enchaînement de ses séances, pour répondre précisément aux besoins des enfants ;
- *collective :* elle n'est utilisée que dans un souci d'émulation et non de compétition. L'enfant confronte ses propres stratégies à celles du groupe afin de trouver les plus efficaces.

Dans les deux cas, elles sont formatrices.

Un exemple d'écrits en escalade

Séance 1

Avant

• *Les consignes de sécurité* définies et structurées par le groupe classe sont inscrites dans le classeur. Les enfants peuvent ainsi se les approprier et les mémoriser.

• *Le contrat* de la séance est explicité : sur une fiche cartonnée (tenant dans une poche), sont écrits les numéros des rochers ; chaque rocher escaladé sera coché.

Pendant

Les enfants pratiquent l'escalade sur un circuit blanc fléché, numéroté. Puis ils notent leurs réussites.

Après

L'évaluation consiste en un inventaire des rochers grimpés.

Séance 2

Avant

Le contrat de la deuxième séance est défini : il reste très simple et utilisable par tous ; il concerne aussi bien les performances que les attitudes :

- *Je suis actuellement capable de passer X rochers sur 35.*
- *Je prévois de passer X + Y rochers.*
- *Je vais essayer d'aider les enfants de mon groupe.*

Pendant

Les enfants pratiquent sur le même circuit que la séance précédente. Des photos sont prises.

Après

L'évaluation est effectuée à partir du contrat. Elle est individuelle. L'enfant se situe par rapport à sa propre évolution.

Elle est également collective. L'enfant se situe dans le groupe, dans un souci d'émulation et non de compétition. Il verbalise ses difficultés ; de nouvelles stratégies d'action sont proposées par l'enfant lui-même ou par ses pairs.

Séance 3

Avant

La mise en place du contrat permet la préparation de la partie pratique. L'enfant sait exactement là où il en est et ce qu'il va avoir à faire pour évoluer.

Sur la fiche cartonnée, l'enfant surligne 5 rochers déjà passés avec succès mais qu'il souhaite regrimper. Il en choisit 5 autres échoués, à travailler.

Pendant

La séance pratique se déroule toujours sur le même circuit. Les enfants sont filmés dans leurs réussites et leurs échecs.

Après

Le plan du circuit est distribué aux enfants. Un travail de cartographie est entrepris. Cet outil permet aux enfants d'augmenter leurs repères pour se déplacer rapidement vers les rochers sélectionnés dans leur contrat. Les enfants représentent par le biais du dessin les positions utilisées pour grimper.

Séance 4

Avant

• Une analyse des dessins, des photos, du film est réalisée. Un lexique spécifique à l'escalade est employé. Il peut être stocké dans le classeur à la fin de la rubrique «escalade» et pourra ainsi être utilisé pour des productions d'écrit.

Le film permet de voir les positions efficaces qui aboutissent à la réussite.

Les photos fixent et décomposent ces positions qui peuvent ainsi être mieux mémorisées. Après confrontation avec les dessins, elles permettent à certains enfants une évolution de leurs représentations, accompagnée de progrès dans leur pratique.

• *Le contrat* donne alors la possibilité à l'enfant de réfléchir à la façon dont il va s'y prendre pour poursuivre son ascension : sur une petite fiche, les enfants schématisent en «bonshommes bâtons» 3 positions qui leur semblent valables.

Pendant

Toujours sur le même circuit, les enfants expérimentent leurs figures et entourent celles avec lesquelles ils arrivent au sommet.

Après

L'évaluation consiste en une mise en commun des positions utilisables ; un tableau de synthèse est élaboré collectivement. Il est affiché dans la classe et rangé comme outil de référence dans le classeur d'EPS.

Séance X

Avant

La classe va élaborer un dossier complet de l'activité escalade : liste de matériel, plan, consignes de sécurité, schémas de positions, écrits relatant l'expérience et lexique d'accompagnement. Le dossier est diffusé dans une classe qui projette une initiation en escalade.

Pendant

Les enfants encadrent une séance d'initiation pour une autre classe sur ce même site.

Après

L'évaluation est une grille simple proposée à la classe invitée au retour de la séance et construite par les enfants organisateurs. Le vocabulaire est adapté en fonction du niveau des enfants ou est explicité selon les résultats recherchés par l'enseignant.

Sur le dossier, avez-vous trouvé :
- une liste de matériel utile ? OUI NON
- un plan lisible ? OUI NON
- des consignes de sécurité justifiées ? OUI NON
L'aide sur le terrain a-t-elle été suffisante ? OUI NON
Les conseils (par rapport aux positions par exemple) ont-ils été clairs ? OUI NON

Le matériel nécessaire aux enfants : des fiches cartonnées format poche, un surligneur, un crayon à papier, un grand classeur muni de quelques pochettes en plastique, de feuilles de dessin et de feuilles à carreaux.

Le travail effectué en amont et en aval des séances est rangé dans le classeur. Les fiches utilisées sur le terrain sont recopiées si nécessaire.

En conclusion

L'évaluation est indispensable à la mise en place et à la régulation des contrats.

Le classeur peut être rangé suivant divers critères propres à la classe, mais un sommaire est indispensable, si l'on veut que l'enfant se repère dans cet outil, et si l'on souhaite avoir un impact méthodologique.

La démarche utilisée dans ce cycle d'escalade est transposable à tous les domaines de l'EPS et sans doute à d'autres disciplines…

Elisabeth BINTZ, conseillère pédagogique en EPS à Viry-Chatillon

Un classeur de cycle dès la maternelle?

L'organisation des traces des élèves est un sujet très fructueux à aborder en conseil de cycle. Le but n'est pas de parvenir à l'uniformité, mais à la continuité.

Dès la petite section

Pourquoi ?

Le document de cycle peut être un outil intéressant à plusieurs titres pour l'élève, comme pour les enseignants.

• **Pour l'élève :** le document suit l'élève tout au long du cycle ; il est associé à son organisation, à son classement. Un apprentissage méthodologique évolutif est mis en place dès la petite section.
Le document a l'avantage de présenter la chronologie de ses apprentissages : dès le début de sa scolarisation, l'élève peut se repérer dans la progression des activités. L'élève est amené à consulter ce document régulièrement.

• **Pour l'enseignant de la classe et les enseignants du cycle :** le document est la trace précise des situations mises en œuvre et des apprentissages abordés. Il permet la continuité et la cohérence des démarches et des enseignements.

Sous quelle forme ?

La nature du document est à définir en conseil de cycle : cahiers ? pochettes ? classeurs ?
Le *cahier* a l'inconvénient de ne pas être évolutif, réajustable. Il ne peut être que chronologique. Enfin il entraîne le gaspillage de papier si des feuilles sont collées sur des pages.
Les *pochettes à feuilles mobiles* sont difficilement consultables, peu pratiques pour les enfants et ne tiendront pas la durée du cycle.
Le *classeur* est l'outil qui paraît le plus adapté pour plusieurs raisons :

• il est économique quant au papier ;
• le classement peut être évolutif : chronologique, par domaines, par projets... et modifié pendant la durée du cycle, avec l'élève ;
• le classeur favorise les apprentissages méthodologiques : il faut prévoir dans l'emploi du temps un moment régulier pour le classement avec les élèves.
S'agissant d'un document de cycle pour 3 ans, le classeur risque d'être rapidement complet. On peut donc penser à :
• un classeur par année de cycle, mais le classeur sera-t-il bien transmis d'une classe à l'autre ? La continuité pour se repérer dans ses apprentissages notamment sera-t-elle respectée pour l'élève ?
• un grand classeur, format archives : la taille autorise les rubriques disciplinaires, le classement par domaines d'activités de l'école maternelle et par année, l'évolution du classement en général... Un sommaire par rubriques et une pagination deviennent indispensables. Ces choix se définissent en conseil de cycle qui veillera à leur pertinence.

En résumé

Le classeur de cycle peut être l'outil qui a la double fonction de permettre à l'élève de saisir le sens de ce qu'il a appris, de ce qu'il est en train d'apprendre et de permettre aux équipes de cycles d'étayer leurs réflexions sur les enseignements.

Rolande DELORD-LASSUS, directrice de l'école maternelle d'application Les Meillottes à Soisy-sur-Seine

Et au cycle 2

Un classeur au cycle 2 ! Vous n'y pensez pas ! Mais si c'est possible et les jeunes élèves de grande section qui le manipulent en sont très fiers ! !
Bien sûr un apprentissage est nécessaire : l'ouverture des anneaux n'est pas aisée en début d'année, mais ça vient vite. De plus, où doit-on ranger les feuilles que l'on vient de perforer (à l'endroit SVP) ? Tout ceci s'apprend…, chacun à son rythme.
Mais pourquoi un classeur, alors que les chemises, les dossiers, c'est plus facile ?
S'il existe un domaine pour lequel le classeur s'impose comme outil de capitalisation et de consultation privilégié, c'est celui de la découverte du monde.
Dès la grande section, certaines collègues se sont attachées à différencier ce qui a trait à l'espace, au temps, au monde du vivant… Les élèves, qui identifient (grâce à l'enseignant d'abord, puis seuls ensuite) le domaine dans lequel ils travaillent, retrouvent aisément dans le classeur l'espace correspondant (les intercalaires sont là pour ça). Le codage retenu pour chaque domaine et la pagination écartent toute erreur de rangement.

Et la consultation ?

L'élaboration d'un sommaire en tête de chaque domaine est mise en œuvre dès le CP. Celui-ci est construit avec les élèves au fur et à mesure des séquences d'apprentissage.

Un classeur d'une classe à l'autre ?

Au CP, on conserve les mêmes rubriques qu'en grande section (d'où la nécessaire concertation des enseignants du cycle 2). Certains supports de travail de la grande section sont présents dans le classeur du CP. En effet, on ne conserve pas tous les documents dans le classeur au cours d'un cycle. En fin d'année, le tri est réalisé tous ensemble et le classeur peut ainsi «suivre» l'élève tout au long du cycle.
De nombreuses équipes se sont lancées, qui dans le domaine de la découverte du monde, qui dans celui de la production d'écrit… alors pourquoi pas vous ?

Marie-Pierre LUCE, IEN à Sainte-Geneviève-des-Bois

Les écrits de référence

Les connaissances donnent lieu à des traces. Comment les mémoriser, s'y référer, les réinvestir, si elles ne restent qu'orales ? De même, les savoir-faire, les méthodes, seront mieux intégrés par les élèves s'ils sont explicités et valorisés dans des documents soigneusement conçus.

De quoi s'agit-il ?

Le terme d'écrit de référence recouvre tous les documents auxquels l'élève se réfère pour retrouver ou vérifier une information dans tel ou tel domaine disciplinaire. Cela peut être un cahier de règles, un mémento, un dictionnaire, une grille de relecture, un résumé d'histoire ou de sciences, un formulaire, etc.

S'agissant des traces des élèves, nous n'envisageons ici que les écrits élaborés par les enfants eux-mêmes, au contraire de ceux qu'on trouve fréquemment dans l'édition scolaire.

Pourquoi faire élaborer ces écrits par les élèves ?

Cette pratique répond essentiellement à trois objectifs :

• elle favorise la mémorisation des documents élaborés, tant au travers du travail de rédaction que pendant la transcription ;

• c'est une étape privilégiée dans la construction des apprentissages, car elle aide à la structuration des savoirs par l'élève ;

• c'est un moyen de personnaliser et de différencier ces référents, par rapport au niveau de chaque élève et au travail spécifique mis en place dans la classe, en liaison avec les projets de cycle.

La poursuite de ces trois objectifs converge pour favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves, et leur faciliter la mobilisation de ces savoirs dans des situations de réinvestissement.

Quand les élaborer ?

La rédaction peut être progressive, jalonnant les apprentissages tout au long de l'année ou du cycle (cahier de règles, répertoire d'orthographe d'usage, formulaire de mathématiques, mémento de conjugaison).

Elle peut venir en synthèse d'un sujet d'étude (en histoire, géographie, sciences) ou d'un projet d'écriture (grille de relecture ou de réécriture), de mathématiques (synthèse sur les mesures, les solides, les figures planes).

Dans tous les cas, cette rédaction mérite qu'on y consacre un temps spécifique suffisant et placé de façon opportune, selon le type de référent envisagé.

Comment les élaborer ?

La qualité et l'efficacité de la production dépend de la prise en compte de quelques points pratiques.

• Le registre de langue et le vocabulaire, tout en étant exacts et précis, reflètent le niveau de maîtrise de la langue et des notions abordées. Leur choix par les élèves est le garant de leur bonne adaptation à ce niveau.

• Le volume d'écrits est limité par la capacité de lecture et d'écriture des élèves concernés. Il doit cependant être suffisant pour remplir sa mission informative. Un compromis peut être trouvé en choisissant des supports à compléter, du type phrases à trous ou des tableaux à compléter, par exemple.

• La présentation joue un rôle essentiel dans la lisibilité, donc dans l'efficacité de ces écrits. Elle met en évidence l'organisation du référent et choisit des dispositions adaptées (tableaux, listes, croquis, etc.). La calligraphie et la correction orthographique en font évidemment partie.

• Le choix des supports et de leur format (répertoires, chemises cartonnées, cahiers, classeurs) prend en compte la commodité d'accès, la présentation souhaitée, la durabilité des documents.

Quelle répartition des tâches ?

Certains de ces écrits relèvent de l'outil individuel.

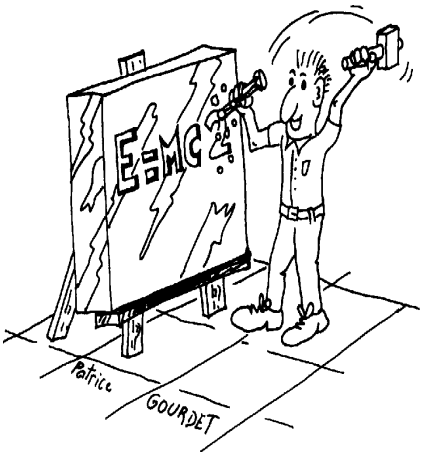
Ils seront réalisés par chaque élève, éventuellement à partir d'une réflexion commune de la classe ou d'un groupe.

Comme il a été évoqué, cet outil peut être ébauché par l'enseignant, pour en faciliter la réalisation.

D'autres ont une utilisation collective. Leur réalisation donne lieu à une répartition des tâches entre les groupes d'élèves.

Enfin, cette répartition doit impérativement prendre en compte la dimension du cycle, et éventuellement intégrer les structures de décloisonnement.

Pierre THÉVENIN,
conseiller pédagogique à Etampes 1



L'invasion des photocopies dès la maternelle

***«C'est la profusion d'exercices vides de sens, sur photocopies ou fiches du commerce, qu'il faut condamner tout autant que pour l'école élémentaire.»* (Rapport Ferrier, *juillet 1998*).**

Depuis la parution des livrets d'évaluation et des documents d'aide à l'évaluation du ministère (les brochures bleues) ou du commerce, les excès de photocopies ont redoublé, particulièrement à l'école maternelle.

Or la mise en garde dans la présentation de ces documents est explicite : il s'agit bien d'une aide à l'évaluation et non de situations d'apprentissages.

Les activités, proposées sous forme de photocopies de documents du commerce préfabriqués, sont la plupart du temps vides de sens pour les élèves car elles constituent des situations artificielles, sans rapport avec la vie de la classe. Elles relèvent d'exercices plaqués qui donnent à l'activité une valeur «occupationnelle» : les élèves font parce qu'on leur dit de faire, sans un enjeu qui dépasse la simple exécution d'une consigne.

Comment faire autrement ?

❶ Actuellement tous les pédagogues sont d'accord : les activités sont organisées au service des compétences à acquérir. Celles-ci sont développées à travers des projets de classe qui donnent du sens aux apprentissages ; l'élève sait répondre aux questions suivantes concernant les activités : *pourquoi ? pour quoi ?* Par exemple, j'apprends à écrire des 4, parce qu'on est en train de fabriquer des dossards et mon dossard a le numéro 4.

❷ Il est primordial de favoriser les manipulations, les situations-problèmes avec des objets, les réalisations en volume. Il est également intéressant de varier les formats (ronds, bandes...), les tailles et les types de supports (nature et couleur...), les outils... Toutes ces variations permettent de multiplier les mises en situation d'apprentissages ; elles sont inductrices d'activités d'explorations qui posent problème et favorisent la démarche individuelle où l'enfant réfléchit à la question : *comment je vais m'y prendre ?*

❸ Tout ceci ne veut pas dire que les exercices photocopiés sont dépourvus d'intérêt.

Ce sont des témoignages pour les familles qui s'informent sur le travail et les progrès de leur enfant. La quantité ayant souvent une relation pour eux avec la qualité, une information aux parents et des échanges permettent d'éviter cette représentation.

Certains exercices ont une fonction d'évaluation clairement indiquée ; néanmoins, avec de jeunes enfants, l'évaluation de certaines compétences ne peut être faite uniquement par écrit.

Enfin et surtout, distinguons bien les photocopies qui rendent les élèves de simples exécutants d'exercices vides de sens, des exercices d'entraînement dont les élèves sont capables d'exprimer l'objectif et le rapport avec les projets de classe.

Rolande DELORD-LASSUS, directrice de l'école maternelle d'application Les Meillottes à Soisy-sur-Seine

Le CRIPE

Centre ressource informatique pédagogique de l'Essonne

Où se trouve le CRIPE ?
A l'école Mauriac, rue F. Mauriac à Evry.

Quand le CRIPE est-il ouvert ?
- le mardi, le jeudi et le vendredi après-midi, sur rendez-vous de 14h à 17h30 ;
- le mercredi matin de 9h30 à 12h.

Un répondeur est disponible au 01 69 36 38 72.

Quelles personnes ressources peut-on rencontrer au CRIPE ?
Les animateurs en informatique ; chacun d'eux a en charge deux ou trois circonscriptions pour le suivi des actions en informatique dans les écoles :
Bernard Deschamps : Les Ulis, Orsay
Victor Cazals : Massy, Palaiseau
Fabien Cornu : Arpajon, Brétigny
Didier Damet : Lisses, Savigny-sur-Orge
Philippe Decologne : Etampes 1, Etampes 2
Patrick Demichel : Corbeil, Saint-Pierre-du-Peray
Philippe Dupin : Evry 1, Evry 2, Ris-Orangis
Marc Haupais : Epinay, Ste-Geneviève-des-Bois
Jean-Michel Popot : AIS 1, AIS 2
Patrice Rey : Brunoy, Montgeron
Danielle Roda : Juvisy-sur-Orge, Viry-Chatillon.

A qui s'adresse le CRIPE ?
Aux enseignants du département, aux conseillers pédagogiques, aux professeurs d'IUFM, aux inspecteurs.

Que peut-on faire au CRIPE ?
- consulter des logiciels pédagogiques ou bureautiques ;
- naviguer sur Internet ;
- dialoguer avec les animateurs en informatique pour :
  - l'élaboration de projets
  - des conseils d'équipement
  - des problèmes de maintenance
  - tout problème informatique.

Le CRIPE organisera **le 4ème salon informatique**, salle Bexley à Evry les **30 et 31 mars 1999**.

Enfin, le CRIPE rédige **les suppléments de *BLÉ91*** consacrés aux nouvelles technologies.

Des outils pour l'organisation des travaux des élèves

Des années durant, au sein d'une équipe pourtant stable, chaque enseignant a constitué dans sa classe, des cahiers de leçons par niveau. Cet éternel recommencement nous a peu à peu paru pesant et inefficace et nous a conduits à modifier nos conceptions des traces écrites.

Nous avons décidé de travailler dans la continuité, en utilisant et en développant d'une année sur l'autre, les traces écrites produites au cours d'un cycle.

Il nous a semblé pertinent de mettre en place des outils structurés et structurants pour la construction et la cohérence des savoirs.

Le classeur nous a paru être l'outil le mieux approprié du fait de la souplesse de son utilisation :

- les différentes couleurs des pages et les intercalaires sont des aides au repérage ;
- l'ajout de feuilles permet d'enrichir progressivement les différentes rubriques.

Français

Le classeur individuel de français est composé de deux parties :

- les *productions écrites* classées par types de textes ; cette partie est introduite par une grille de programmation annuelle que l'enfant coche au fur et à mesure des textes produits ;
- les *outils nécessaires à la maîtrise de la langue* capitalisant les connaissances grammaticales (feuilles roses), orthographiques (feuilles blanches) et le vocabulaire (feuilles vertes).

Un sommaire visualise tous les domaines de compétences traitées pour un cycle :

Exemple : G 1 - Du texte à la phrase.
G 2 - Les types de phrases.

Introduction du classeur de français	
Texte narratif : raconter *conte* *nouvelle* *bande dessinée* *fait divers* *reportage*	**Texte explicatif : faire comprendre** *texte scientifique* *définition de dictionnaire* *définition de mots croisés* *énoncé de problème* *notice*
Texte informatif : informer *questionnaire* *lettre* *article de presse* *petite annonce* *compte rendu*	**Texte poétique : jouer avec les mots** *poème* *chanson* *affiche* *proverbe* *devinette*
Texte descriptif : décrire *portrait* *légende* *catalogue* *guide touristique*	**Texte injonctif : faire agir** *recette* *règlement, règle de jeu* *consigne* *mode d'emploi* *publicité*

Pour alléger le classeur, nous consacrons une séance au tri des productions écrites, en début d'année scolaire. Ce qui n'est pas conservé est placé dans une pochette au nom de l'enfant qui lui sera restituée lorsqu'il quittera l'école pour le collège.

C'est avant tout un outil évolutif qui est utilisé sur toute la durée du cycle. Afin qu'ils ne soient pas égarés d'une année à l'autre, les classeurs sont transmis dans les classes supérieures en juin.

Mathématiques

L'organisation du classeur de mathématiques est un peu différente :

- des feuilles intercalaires permettent de séparer les domaines de compétences : numération, opérations, mesures, problèmes, géométrie ;
- les différentes couleurs des pages correspondent aux trois années du cycle (CE2 blanc, CM1 bleu, CM2 rose).

Pour chaque domaine, un sommaire permet à l'enfant de visualiser les compétences et les savoirs à acquérir au cours du cycle.

Des traces écrites, accompagnées d'exercices-types, sont progressivement introduites et s'enrichissent d'année en année.

Exemple d'utilisation : en géométrie, pour approfondir les notions de droites parallèles et perpendiculaires, on propose aux enfants une batterie d'exercices qu'ils réalisent en utilisant les traces écrites des années antérieures.

Ainsi l'enfant prend-il conscience que le savoir se construit en s'appuyant sur les acquis des années précédentes.

Découverte du monde

La démarche est sensiblement la même.

Un classeur est consacré à l'histoire (feuilles roses) et l'éducation civique (feuilles bleues) ; un autre aux sciences (feuilles vertes) et à la géographie (feuilles jaunes).

Les traces écrites peuvent être des résumés, des cartes, des documents, des frises chronologiques, des schémas...

Là encore, des sommaires, établis par les enseignants, offrent une vue globale du programme du cycle, évitant ainsi les redondances.

En conclusion

Bien sûr, des problèmes se posent régulièrement : quelques feuilles sont perdues ou déchirées, les élèves nouvellement arrivés éprouvent quelques difficultés à utiliser leurs classeurs... et des étagères de rangement sont à prévoir !!!

Mais l'utilisation quotidienne des classeurs développe manifestement l'autonomie des élèves et leurs compétences méthodologiques. Ces classeurs sont un élément important de la vie de la classe et préparent efficacement les enfants au mode de fonctionnement du collège.

Des enseignants du cycle 3 de l'école des Hautes Mardelles à Brunoy

Écrire en sciences : le cahier d'expériences

Le domaine scientifique favorise des activités motivantes. Pour aider l'enfant à structurer, c'est-à-dire à faire évoluer ses idées, échanger avec ses pairs, prendre conscience de son cheminement, le cahier d'expériences représente un outil indispensable.

Tout enfant est curieux de comprendre le monde qui l'entoure. Certains ont, grâce à leur milieu familial, de multiples occasions de poser des questions, d'expérimenter...

A l'école, l'enseignant se doit de mettre en place des situations qui créent l'événement, d'organiser des expériences qui permettent de dépasser et de prolonger l'étonnement.

Quelles traces écrites pour aider à la construction de la pensée scientifique ?

Souvent les écrits en sciences se limitent à des résumés, des comptes rendus, des schémas recopiés au tableau (ou présents sur des polycopies) au terme de la leçon. Ces écrits sont la trace du savoir commun. Dans une pratique de classe donnant plus de place à l'expérimentation scientifique, une grande variété d'écrits prend son sens au cours des questionnements et des échanges entre les enfants.

Le cahier consigne des découvertes sous forme de :

- dessins ;
- schémas ;
- photos ;
- graphiques ou diagrammes ;
- liste de matériel ;
- phrases constats ;
- restitutions d'expériences sous forme de textes ;
- questions, hypothèses ;
- synthèses partielles ou totales.

Tous ces écrits sont évolutifs. Ils progressent avec les idées et sont le reflet du cheminement de la pensée et de l'expérimentation des uns et des autres.

L'écrit trouve là son rôle instrumental.

Un exemple

L'expérience suivante, avec du produit pour la vaisselle, permet de mettre en évidence «la tension superficielle» d'un liquide.
Dans une assiette contenant du lait, on dépose des gouttes de colorants alimentaires. Puis, on trempe une baguette dans du produit vaisselle. On en laisse tomber quelques gouttes au centre de l'assiette (expérience tirée de la revue des *Petits débrouillards*).

Les différentes phases de la démarche	Les différents écrits	Le cahier d'expériences
Mise en situation, questionnement. On essaie de répondre à la question «Que va-t-il se produire ?»	**Phrases** d'hypothèses. **Dessin** ou **schéma** initial de l'expérience.	Propositions d'hypothèses des élèves sous forme de **phrases** : *Ça va mousser. Les couleurs vont se mélanger...*
Réalisation de l'expérience.	**Phrases constats** écrites par les enfants ou collectées par l'enseignant si l'enfant est en action.	Exemple de phrases au cycle 1 : *Il y a quelque chose qui pousse l'encre.* *Ca doit être le produit pour la vaisselle.* *Les couleurs explosent.* *On dirait un feu d'artifice.*
Recherche de l'hypothèse.	**Élaboration d'un texte**[1] qui regroupe l'avancée de la réflexion.	Exemple d'extrait de textes : Cycle 1 : ... *Les couleurs ont bougé. Ca fait comme une boule de feu d'artifice. C'est à cause du produit pour la vaisselle...* (dessin ou photo en regard) Cycle 2 : ... *Les encres se sont mélangées quand nous avons mis les gouttes de savon. Le produit pour la vaisselle attire les colorants pour former des rayons de couleurs...* Cycle 3 : ... *Le produit pour la vaisselle provoque des changements à la surface du lait. Il faudrait vérifier si cela se produit avec d'autres liquides...*

Même expérience mais avec des paramètres différents

Relance : proposition d'une nouvelle expérimentation avec des liquides autres que le lait.	**Phrases constats** : propositions de nouveaux paramètres. **Listes** des liquides utilisés.	Cycle 1 : *A la place du lait mettre de l'eau, de l'huile, du vin, du sirop, etc.*
Expérimentation.	Nouveaux **dessins**, nouveaux **schémas**, **écrits** plus clairement explicatifs.	Extrait de texte : Cycle 2 *: ... Cette fois ci, nous allons changer l'expérience. A la place du lait, nous allons mettre de l'eau pour voir si le produit pour la vaisselle fait encore bouger les couleurs...* (dessin ou photo en regard) *Avec l'eau ça ne marche pas parce que le colorant se mélange...*
Synthèse finale. Généralisation du phénomène. La synthèse valide les expériences et permet aussi d'institutionnaliser le vocabulaire.	**Textes** plus approfondis avec recherche éventuelle en BCD.	Cycle 3 : ... *Le lait forme en surface une membrane[2] qui maintient les colorants immobiles. Le produit pour la vaisselle fait craquer cette membrane. Les gouttes de colorant sont libérées et s'agitent...*

1-Les propositions et remarques sont écrites au cycle 1 sous forme de dictée à l'adulte.
2-Pour le maître : ce phénomène est dû à une force appelée la tension superficielle. C'est à cause de cette tension que les gouttelettes de gras du lait sont maintenues bien en place et le colorant reste immobile. Le savon affaiblit cette tension.

Conclusion : l'enjeu du cahier

Le cahier oblige à prendre du temps pour formuler des idées : chaque enfant peut écrire les siennes et profiter de celles des autres. Il permet aussi d'éviter l'oubli. Il aide enfin l'enfant à lire ses progrès, à communiquer ses expériences et à construire son savoir en confrontant ses représentations avec le réel.

Anne BERTOTTO, maître formateur à l'école maternelle du Pileu à Massy
et Mado CAUVAS, conseillère pédagogique à Massy

Ni classe de neige, ni classe verte en Essonne mais des classes culturelles sans aller à l'autre bout de la France

Tous les élèves de cycles 2 et 3 peuvent séjourner dans l'une de ces classes, situées dans une école élémentaire, avec des conditions privilégiées. Une enseignante «spécialiste» accueille vos élèves, à partir d'un projet élaboré avec vous. C'est un temps fort pour les élèves et pour l'enseignant, qui donne un nouveau souffle à votre action pédagogique.

Classe de lecture-écriture à Massy

Pendant deux à trois semaines, les élèves s'investissent dans un projet qui leur permet de multiplier les occasions de lire et de produire des écrits diversifiés grâce à des activités en BCD, l'entraînement à la lecture avec des logiciels, la communication et la recherche mulitimédia, la réalisation d'un journal, la rencontre de professionnels (écrivains)....

CLÉ
Ecole élémentaire Jean Jaurès
Allée de Madrid
91300 Massy
Tel : 01 69 20 43 25

Classe de culture scientifique et technologique à Palaiseau

Lors de modules de durée variable selon les projets, les élèves sont reçus dans trois espaces d'activités : la salle de sciences, équipée de matériel scientifique et technologique, la BCD et une salle multimédia. L'accent est mis sur les démarches qui recourent à l'expérimentation, la fabrication, la lecture et la production d'écrits.

Bouillon de Sciences
Ecole élémentaire Paul Langevin
9 chemin de la Motte Samson
91120 Palaiseau
Tel-fax : 01 60 14 56 67

Comment écrire des règles de vie ?

Associer les élèves à la définition et à l'écriture des règles de vie de la classe est devenu depuis quelques années une préoccupation de la plupart des enseignants, de la maternelle au lycée.
La production de cet écrit tout à fait particulier pose cependant des problèmes, tant dans son élaboration, que dans sa forme, son contenu, voire son utilité.
L'Office central de la coopération à l'école, dont l'objectif éducatif concerne l'exercice de la citoyenneté participative, apporte son éclairage.

Dans la plupart des classes, l'enseignant élabore avec ses élèves, dès les premiers jours de l'année scolaire, les règles qui doivent permettre un bon déroulement du «jeu social» à l'intérieur de la classe.
Si ce souci de faire participer les élèves est évidemment louable, car il est la condition indispensable d'une éducation à une citoyenneté active, il n'en est malheureusement pas la condition suffisante.
On constate que la vie de cette structure sociale qu'est la classe varie considérablement d'une classe à l'autre, du fait de l'enseignant qui définit en fonction de sa personnalité, de ses options pédagogiques et de ses valeurs de référence, le cadre de vie de la classe : le statut des élèves, les droits, les devoirs, les interdits...
Ces éléments, qui sont déterminants pour la vie de la classe, caractérisent en fait, que l'enseignant en ait conscience ou pas, son projet éducatif.

Expliciter son projet éducatif

Avant de demander aux élèves d'élaborer des règles de vie, l'enseignant va devoir expliciter son projet éducatif, c'est-à-dire définir les droits, devoirs, statuts et responsabilités des uns et des autres, en fonction d'un certain nombre de valeurs de référence :

- les apprentissages se construiront-ils autour de la notion de responsabilité individuelle (à chacun selon son mérite et en fonction de ses efforts...), dans un climat de compétition valorisant les performances, sanctionnant les échecs, car l'un et l'autre sont dépendants du mérite de l'individu... Cette conception de l'éducation est centrée sur les valeurs d'égalité et de liberté : les hommes étant égaux en droits et libres de leurs actes, «ne connaissent d'autre motif de préférence... que leurs vertus et leurs talents»[1];
- les apprentissages se construiront-ils au contraire autour des valeurs de fraternité, de solidarité, insistant sur l'idée que dans la classe la réussite de chacun est l'affaire de tous : chaque élève est alors d'une part responsable en tant qu'individu de ses actes propres, d'autre part en tant que membre (citoyen) d'une structure sociale (la classe), il est également responsable des autres et il ne peut se désintéresser de leur devenir : «Le but de la société est le bonheur commun»[2].

Cette finalité de l'éducation à la citoyenneté, visant à construire une société fraternelle dans laquelle la réussite de quelques-uns ne s'effectue pas au détriment des autres, mais contribue à la promotion de tous, est celle de la pédagogie coopérative et sans aucun doute de la plupart des mouvements d'éducation nouvelle.

Il est bien clair que cette définition du projet social est de l'unique responsabilité de l'enseignant, puisque, de fait, c'est lui qui détient le pouvoir (tous les pouvoirs, même celui d'en déléguer), qui détermine le statut des élèves, qui décide des droits des uns et des autres et qui doit professionnellement rendre compte de ses choix.
Si ces choix, indispensables à la vie de la classe, ne sont pas explicites, les élèves vont devoir deviner ou interpréter ce qui plaît ou déplaît à l'enseignant, ce qu'il accepte ou au contraire ce qu'il trouve inadmissible, ce qu'il considère juste ou injuste, bien ou mal...

Du projet éducatif au projet de la classe

Pour que le projet de l'enseignant devienne le projet de la classe, il doit être présenté aux élèves dès le premier jour de la rentrée pour devenir «un sujet de réflexion de la classe».
Cette phase d'explicitation du projet collectif, au cours de laquelle on va présenter aux élèves l'objectif à atteindre, on va envisager avec eux les modalités de fonctionnement du groupe, les responsabilités des uns par rapport aux autres, les structures d'évaluation et de régulation du projet... va permettre aux élèves de comprendre et de s'approprier le projet de l'adulte, afin d'en faire «le projet de vie de la classe».
A l'issue de cette phase, certains enseignants symbolisent le projet sous forme d'une devise : *«Un pour tous, tous pour un»* (école Wallon à Morsang-sur-Orge, classe de Mme Delaferme). D'autres s'appuient sur quelques mots-clés qui définissent le climat de la classe : *«Respect Solidarité Entraide»* (école Joliot Curie à Saint-Germain-lès-Arpajon, classe de M. Rouvillain).

1-Article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789.
2-Article 1 de la Déclaration du 26 juin 1793.

Elaborer les règles de vie de la classe : l'articulation droits-devoirs

Cette étape d'explicitation du projet va permettre de préciser les droits de l'individu et les devoirs de l'être social : j'ai des devoirs en tant que membre d'une collectivité parce que j'ai des droits en tant qu'individu et je n'ai des droits que dans la mesure où j'ai des devoirs vis-à-vis des autres et que je les respecte.

Les règles de vie s'articulent autour des droits et devoirs, tout comme dans un jeu de société les règles du jeu définissent par rapport à un but ce qui est permis et interdit.

C'est à partir de la définition des droits que les élèves vont définir ensemble les conditions d'application de ces droits, c'est-à-dire définir les devoirs : *«J'ai le droit de me déplacer dans la classe, mais je dois faire attention à ne pas déranger mes camarades.», «J'ai le droit d'aller à la bibliothèque de la classe, mais je dois respecter les livres ; je dois ranger les livres empruntés.»*

Cette réciprocité des droits et des devoirs est très importante. Le règlement n'est plus alors une suite d'interdits ou d'obligations, mais un écrit qui protège l'exercice des libertés.

Les sanctions et les réparations

Reconnaître aux élèves des droits, des libertés, des devoirs, amène inévitablement à se poser la question des sanctions et des réparations.

Il convient à ce sujet de faire clairement la différence entre ce qui est de l'ordre du dommage causé à autrui de façon non intentionnelle, lors de l'exercice d'une liberté, et qui va nécessiter un dédommagement, une réparation (responsabilité civile), de ce qui est de l'ordre de la transgression (volontaire ou pas) d'une règle, et qui va induire une sanction (responsabilité pénale).

Les réparations sont de deux ordres : elles peuvent être directes, si elles ont un lien avec le dommage, ou indirectes c'est-à-dire sans relation avec le dommage. Exemples de réparations directes : *«J'ai perdu le crayon que mon camarade m'avait prêté, je lui donne le mien.», «J'ai renversé un verre sur la table de mon voisin, je nettoie sa table.»*

Dans la société, la plupart des dédommagements indirects reposent sur l'argent : si un automobiliste écrase mon chien, son assurance me donnera une certaine somme d'argent (cet argent ne me rendra pas mon chien, mais la somme versée sera censée dédommager ma peine...).

A l'école, où il ne saurait être question d'envisager des dédommagements financiers, la principale et indispensable réparation indirecte consiste dans la présentation d'excuses qui témoignent du regret sincère du dommage causé.

Il est évident que l'on peut associer les élèves à cette réflexion concernant les réparations. Exemple de réparations indirectes : *Que faire quand on porte tort à quelqu'un sans l'avoir voulu ? Je lui demande de bien vouloir m'excuser. Je lui fais un dessin. Je lui dis que je regrette. Je lui écris un mot. Je lui serre la main. Je lui dis une gentillesse…*

Concernant les sanctions et punitions, il est indispensable de préciser que leur définition est de l'entière responsabilité du maître. Les élèves n'ont pas à définir les pratiques punitives.

DROIT	DEVOIRS	SANCTION car je n'ai pas respecté une règle
J'ai le droit de jouer au ballon durant la récréation.	Je dois attendre que le maître de service soit sur le terrain de jeu. Je dois me ranger à la sonnerie. Je dois respecter le planning.	Je n'ai plus le droit de jouer durant une semaine ; puis durant deux semaines si je ne respecte pas à nouveau une règle.

Les sanctions sont de deux ordres, punition et privation du droit, et doivent intégrer deux principes :

- le respect des règles de droit : elles sont connues, identiques pour tous, non humiliantes... ;
- la graduation.

Quand un adulte commet une infraction au code de la route, il peut avoir une punition (retrait de points, amende) et/ou être privé du droit de conduire pour une durée de quelques semaines à plusieurs années.

A l'école, les sanctions doivent intégrer ces deux registres et être graduées en fonction de la gravité de la faute ou de sa répétition.

L'évolution des règles de vie

Tout au long de l'année, en fonction des activités, des projets, les élèves vont acquérir de nouveaux droits qui nécessiteront la définition de nouvelles règles.

D'autre part, les décisions prises à un moment donné s'avéreront peut-être insatisfaisantes ou incomplètes, ce qui amènera la classe à redéfinir les règles précédentes.

L'évolution des règles de vie, leur modification, leur adaptation à de nouvelles données, sont des éléments essentiels de la vie des règles dans la classe.

Elaborer des règles de vie à partir d'un projet éducatif explicite, reconnaître aux élèves des droits pour les amener à en définir les conditions d'exercice, engager avec eux la réflexion concernant les sanctions et les réparations... , c'est faire de la classe un lieu d'élaboration de la loi et non pas un lieu d'application des règlements, c'est s'engager dans une éducation réellement active à la citoyenneté.

Jean-François VINCENT, maître formateur, secrétaire général de l'OCCE 91, secrétaire général de la Fédération nationale OCCE

Les traces écrites du conseil d'enfants

La pratique du conseil d'enfants accorde une large place aux échanges oraux. Ces temps de parole donnent lieu aussi à des écrits très divers et permettent de constituer une mémoire de cette expérience collective.

Le conseil de classe est un excellent moyen de rendre les élèves concepteurs et acteurs de projets. Cependant, il convient d'institutionnaliser les séances et les propos qui y sont tenus, sous peine de voir dériver ces réunions vers de simples entretiens stériles. Chaque séance doit faire l'objet d'une trace écrite. Elle permet ainsi un retour en arrière pour évaluer :

- les décisions prises ;
- les progrès dans la gestion de la prise de parole ;
- la prise de responsabilité ;
- l'engagement des élèves.

Dans cette classe de CM1 de 25 élèves, la réunion se tient tous les lundis de 15h30 à 16h. Un ordre du jour, fixé en fonction des *billets* déposés par les élèves au cours de la semaine, est inscrit au tableau.

Les billets déposés doivent être signés ; pas de lettres anonymes, ni de fausses signatures, on prend ses responsabilités.

On ne peut évoquer au conseil un problème relationnel que si l'enfant mis en cause est présent. Quelques exemples :

Pour le tableau de responsabilités , on pourrait mettre celui qui dit les références pour les devoirs. Marine

J'ai lu le livre «Le fantôme de l'école» et j'aimerais le lire au CP. Berthe

Tous les soirs, nous sommes obligés d'attendre dans les couloirs que les autres sortent et ils traînent dans la classe. Alors il faudrait mettre une punition quand des enfants traînent dans la classe. Aurélie

Je propose que l'on fasse des questions- jeux nous-mêmes sur «L'ancêtre disparu». Il faut indiquer le chapitre, le nom, et la réponse derrière. Aminata

C'est embêtant, à chaque fois qu'on fait du bruit, tout le monde dit «chut», ça fait plus de bruit. Jody

Deux secrétaires sont chargés de noter sur les registres des *séances* la date, l'ordre du jour et les décisions prises, ainsi que des remarques sur le déroulement.

Prendre des *notes* est une activité difficile, mais qui a ici toute sa justification.

Les enfants, engagés dans un projet ou mis en demeure de changer de comportement pour le confort de tous, *signent* ce registre.

A la fin de la séance, les secrétaires lisent leur *compte rendu* aux enfants.

Lundi 30 novembre

Ordre du jour
1-Le tableau des responsabilités
2-Le coffre de Noël
3- Une sortie le 11 décembre à 13h30
4-Questions diverses

1-Responsabilités :
Courrier : Jody
Tableau : Marine et Kamassile
Distributions : Adam et Cécile
Porte : Aurélie
Ménage : Guillaume
Cantine : Florian
On a félicité Pauline, Dany, Amy, David et Priscilla pour avoir si bien pris leurs responsabilités.
Davis a été exclu du conseil.
2-Le coffre de Noël :
Nous allons mettre une boîte au fond de la classe. Chaque élève y mettra un livre ou un jeu mixte : billes, cartes, yoyos, porte-clés, balles rebondissantes.
Beaucoup d'élèves prennent la parole. Dany, le président, ne se fait plus entendre.
La majorité des élèves, sauf 2 ou 3 personnes, veulent faire le coffre de Noël.
3-Une école propose une sortie le 11-12-98 après-midi pour nous présenter Internet.
4-Le sport avec les rollers : réponse plus tard.

Un *panneau référentiel* est affiché pour rappeler les points importants (titre, responsable, ressources, échéancier).

Le comportement et le contenu se transforment au fur et à mesure, passant de la régulation des conflits à la gestion des projets.

Ces différentes traces écrites responsabilisent les élèves ; elles leur donnent des droits, mais aussi des devoirs. Elles structurent les échanges.

Les enfants de cette classe se sont avérés très individualistes, avec des relations souvent conflictuelles : le conseil de classe a été attendu chaque semaine avec impatience.

L'expérience que j'évoque a été menée toute l'année dernière, permettant aux élèves de proposer des articles pour le journal, de gérer un défi lecture, de monter une chorégraphie, d'organiser un concours scientifique.

Ces élèves, maintenant en CM2, ont demandé à leur enseignant de poursuivre ce système. Parions que grâce à eux, ce conseil va se transmettre à d'autres classes, donnant une réalité à l'éducation à la citoyenneté.

Joëlle HAIZE, maître formateur à l'école élémentaire Paul Painlevé à Massy

ARTICLE ECRIT POUR LE JOURNAL

La particularité du CM1 de la classe de Mesdames Haize et Léger

Dans notre classe le conseil de classe se réunit tous les lundis. Nous sommes rassemblés en rond devant le tableau pour mieux se voir et s'écouter. On essaie de régler des problèmes (les places, les conflits...). On peut aussi faire des propositions (aller au cinéma, au parc, au musée...). On fait aussi les comptes de la coopérative. Il y a un président de séance élu pour un mois qui donne la parole aux autres, qui règle les problèmes, qui exclut les enfants perturbateur. Il y a des secrétaires qui marquent les problèmes et prennent des notes sur ce que disent les autres.
A notre avis, ce n'est pas trop mal car on peut aider les autres, régler les problèmes de violence, prendre en charge la classe (il n'y a pas que la maîtresse). Mais il y a encore trop de plaintes.
On vous propose d'essayer la même chose de votre côté. Réglez, vite fait, bien fait, les conflits pour profiter du temps et avoir des idées intéressantes.

Sébastien, Mickaël, Cécile, Guillaume

En conseil de cycle

Comment s'y prendre pour réfléchir ensemble à l'organisation des travaux des élèves ?
Comment aboutir à une continuité plus grande, à une harmonisation plus efficace pour que les élèves s'y retrouvent dans leur classe et d'une année sur l'autre ?
Recette pour une séance de travail de deux heures maximum.

Oser montrer les cahiers des élèves

Une condition impérative pour que la réunion soit efficace est de venir avec un exemplaire des différents cahiers et classeurs utilisés dans chaque classe.

Des critères d'observation

Sur la table, sont éparpillés en vrac les documents des élèves. Observons-les selon diverses approches.

➢ **Les types de supports :** cahiers (petits, grands, à feuilles blanches, à réglures Seyes, à petits carreaux, de travaux pratiques, épais, minces, avec ou sans spirale, du commerce, «faits maison» en particulier à la maternelle), classeurs (petits, grands, à feuilles blanches, de couleur, avec différents types d'intercalaires), cahier de textes, agenda, carnets, répertoires, dossiers de feuilles volantes : repérons les avantages, les inconvénients. Est-ce que, dans le cycle, les élèves n'utilisent jamais certains types de documents ? Y a-t-il des incohérences (par exemple : des fiches grand format sont toutes pliées dans des cahiers ou des classeurs de petit format) ?

➢ **Les noms des documents :** en ont-ils un (autre que *le cahier rouge* ou *Le* cahier) ?

➢ **L'appartenance des documents :** les cahiers et classeurs sont-ils exclusivement individuels ? Y a-t-il des documents de classe (classeur des chants, dossier des livres lus dans la classe, chemise des expositions visitées par la classe, cahier des comptes rendus de conseils de classe, etc.) ? Y a-t-il des documents appartenant à des groupes de la classe ou interclasse (cahier des amateurs de romans policiers, dossier des grands calculateurs, cahier des auteurs d'expériences, classeur du jardin de l'école, cahier des comptes rendus de conseils de délégués, etc.) ?

➢ **La fonction des documents :** brouillon, entraînement, évaluation (la différence entre ces trois fonctions est-elle bien nette pour les élèves et les parents ?), mémoire d'un vécu, mémoire des connaissances, outils méthodologiques, recueil de textes, information aux parents, etc.

➢ **Le repérage dans les domaines d'apprentissage :** y a-t-il des rubriques ou des intitulés clairs et conformes aux programmes ? Les champs de connaissance sont-ils séparés ou rassemblés de façon cohérente (la lecture associée à la production d'écrits par exemple, les activités de découverte des objets bien identifiées) ? Y a-t-il des sommaires qui aident à consulter les travaux (dès la grande section, ceci est possible pour le cahier des comptines par exemple) ? Y a-t-il des domaines qui ne laissent aucune trace écrite (EPS, écoute musicale) ? N'est-ce pas dommage ?

➢ **La fonction de l'écrit de l'enseignant** en regard des exercices est-elle clairement identifiée en tant qu'aide à l'analyse des réussites et des erreurs ? S'il n'y a pas d'écrit de l'enseignant, en particulier au cycle 1, ou si l'écrit est en général un jugement, une réflexion n'est-elle pas à entreprendre ?

➢ **La prise en compte des différences des élèves :** les exercices sont-ils différenciés ou sont-ils les mêmes pour tous ? Il est tout à fait normal que les cahiers d'entraînement des élèves diffèrent par la quantité et le type d'activités.

➢ **Les supports d'activités :** le dosage de photocopies est-il raisonnable ? Les élèves ont-ils à faire autre chose que cocher, souligner, entourer, compléter des trous ? Les supports d'activités préparés par l'enseignant sont-ils variés ? Sont-ils soignés ?

➢ **La liaison avec les familles :** les documents sont-ils bien compréhensibles par les familles : les consignes, les types d'activités, les commentaires de l'enseignant sont-ils clairs ? Les parents sont-ils invités régulièrement à consulter les documents des enfants ? Quels sont les documents qu'ils ne consultent pas ? Les élèves sont-ils informés du contenu des cahiers de correspondance ou de ce qui en tient lieu ? Ces informations sont-elles objet de lecture ou d'information pour eux ? La correspondance entre les compétences du livret d'évaluation et celles des exercices d'évaluation est-elle rigoureuse ?

➢ **L'association des élèves à leurs apprentissages :** quel est le rôle des élèves dans la gestion de leurs documents ? Sont-ils informés des compétences travaillées dans les exercices ? Celles-ci figurent-elles, bien distinctes des consignes ?

➢ **La continuité dans le cycle :** sous quelle forme existe-t-elle ? Cahier de sons du CP au CE1, cahier de poésie, cahier de musique, classeur des types de textes, etc.

De ces observations, naissent inévitablement des suggestions pour une cohérence plus affirmée. Essayez, si ce n'est déjà fait…

Claire BONIFACE, IEN à Palaiseau

La géographie, ça sert d'abord à faire… écrire !

Nous regrettons de donner une place si mince à la géographie dans* BLÉ 91. *Heureusement, notre numéro spécial donne l'occasion à Serge Puechberty de montrer la diversité des traces écrites en géographie. Et si vous ne le savez pas, vous apprendrez ce qu'est un chorème…

L'affirmation de la géographie moderne, ces dernières années, ne s'est pas faite sans mal. D'abord pour la géographie. Ensuite pour l'enseignement de cette discipline, enfin, pour l'intérêt que lui porte la grande majorité des collègues.
Et pourtant, comment ne pas penser d'emblée à la géographie s'il s'agit de recenser les matières favorisant la production écrite des élèves ?
D'abord, parce qu'une discipline qui a fait depuis vingt ans couler autant d'encre[1] ne peut pas être innocente d'un même processus chez nos élèves. Et puis, pardonnez-nous ce rappel de cuistre, parce que dans le mot même de géographie on lit γραφειν (écrire) et γη (terre). Ecrire sur la terre… Ça tombe bien, on n'envisageait pas d'écrire ailleurs ! Enfin, plus sérieusement, la géographie, science de l'espace des sociétés humaines, partage avec l'expression écrite deux de ses fondements : rendre compte des activités humaines, et ce, par un support écrit.

La géographie suscite l'écrit…

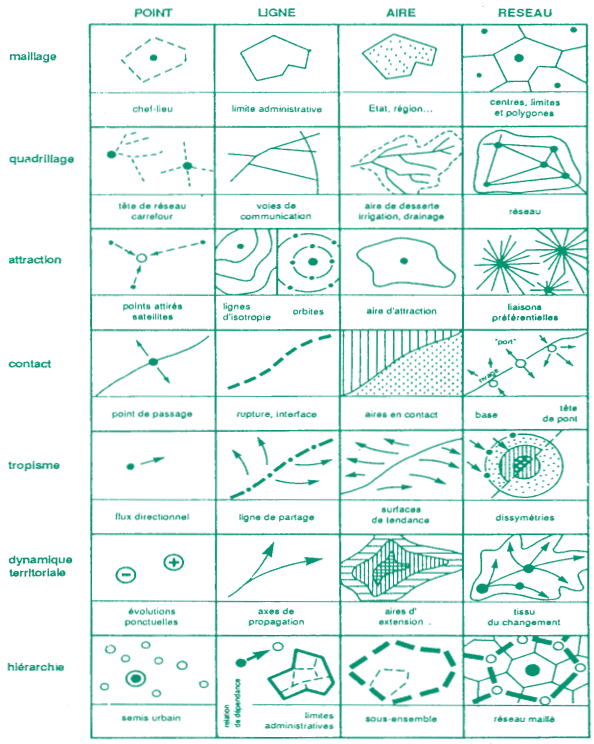
Traditionnellement, le cours de géographie est un moment normal du passage à l'écrit. Dès le cycle 2, ces activités d'écriture peuvent être le fait de simples annotations : **mots isolés sur des schémas**[2] ou sur des vignettes, dont le but est simplement de nommer pour enrichir le vocabulaire. Mais il peut aussi s'agir de **légender**, par une **phrase** complète, l'essentiel d'un paysage, d'une implantation, d'une carte, d'un schéma. Plus tard, il s'agira du grand classique de la rédaction collective d'un **résumé** des notions abordées. Pourquoi alors ne pas encourager à **décrire** un paysage ou un espace proche ou plus lointain, à remplir dans un **tableau** les **arguments** pour ou contre dans un débat, ou encore écrire une **pièce de théâtre** sur un sujet débattu en cours ?

La géographie renforce l'écrit

On peut donc trouver de la géographie à l'origine de l'écrit, au moins au niveau de l'intérêt et de la motivation. En ce sens, la géographie se sert des compétences développées dans d'autres disciplines. Mais n'apporte-t-elle rien en échange ?
Par ses caractéristiques (son cadre descriptif), la géographie sert à mettre en place les conditions du discours écrit : le premier plan, le deuxième plan, l'arrière-plan, c'est le mouvement du texte : «d'abord, ensuite, enfin». La linéarité de l'écriture, c'est la linéarité de l'appréhension de l'espace du proche au plus lointain. C'est cette linéarité qui est à l'œuvre dans l'observation d'un paysage, le tracé d'un cheminement, la réalisation d'une coupe… Du point de vue des mots eux-mêmes, la géographie a enrichi le vocabulaire courant de nombreux noms et en a détourné autant à son profit : *polder, huerta, plateau, massif central*… Rappelons qu'à leur arrivée en sixième, les élèves sont confrontés dans les manuels scolaires à 3000 mots courants auxquels viennent s'ajouter 7500 termes spécialisés, pour lesquels l'histoire et la géographie, reflets de la diversité du monde, ne sont pas peu responsables ! C'est pourquoi des activités de vocabulaire et de compréhension ne sont pas inutiles : **schémas à annoter, lexiques à compléter** ou à mettre en bijection, **textes à trous**, recherches par groupe, de **définitions** de mots **compliqués** d'un texte ou d'une revue de presse[3], texte à «expandre» soit en le réécrivant, soit en remplissant des parenthèses aménagées à cet effet ; ces deux exercices offrant, de plus, l'avantage de vérifier la compréhension de textes considérés d'ordinaire comme des documents évidents.

La géographie remplace l'écrit !

La complicité de la géographie avec l'écrit n'étant plus à démontrer, avançons qu'elle a d'autres avantages. Elle cumule en effet l'usage du scriptural et de l'iconique ; les cartes indissociables historiquement de la géographie le signifient bien, même s'il ne faut plus les considérer comme les seules représentations accessibles aux élèves !
En effet «*s'il fallait exprimer par un texte le contenu d'une carte géographique, non seulement le texte serait trop long, mais arrivé à son terme le lecteur ne se souviendrait plus du début*»[4]. En effet, la carte joue sur d'autres dimensions : l'organisation spatiale des éléments entre eux, leur rapport de proximité, une symbolique différente… De fait, l'utilisation de la symbolique, qui s'apprend par des jeux de représentation dès le cycle 2, permet de passer outre la barrière de l'orthographe pour exprimer cependant une multitude d'informations. C'est l'avantage des **cartes mentales** qu'il ne faut pas réserver à des espaces vécus, comme le montrent les recherches actuelles dans ce domaine.
La symbolique propre à la carte peut également rendre compte d'éléments plus dynamiques : flux, échanges, polarisation… C'est cette articulation en unités de bases –les chorèmes– qu'on doit à R. Brunet. On élabore avec ces formes non plus des cartes mais des **modèles**. Cette pratique doit trouver sa place au cycle 3, au même titre que les **diagrammes sagittaux** (schémas dont les cases sont reliées par des flèches symbolisant des relations de nature différente) et les autres **diagrammes statistiques.**



Alors, finalement, donner du sens à l'expression «traces écrites en géographie» en retire à l'interrogation «à quoi ça sert la géographie ?». En tout cas, ça donne à faire aux élèves des activités variées, dynamiques, en prise sur le monde qui les entoure et… indispensables à leur formation intellectuelle.

Serge PUECHBERTY, professeur à l'IUFM d'Etiolles

1-Voir *Libération* du 4 décembre et du 14 décembre 1998.
2-Les expressions en gras correspondent aux propositions de traces écrites réalisables.
3-*Vous avez dit géographies ?* Michèle Masson, Colin, 1994.
4-«La carte à l'école» : didactique d'une géographie plurielle, Jean-Pierre Chevalier, *CDDPoint,* CDDP du Val d'Oise, décembre 1996.
Voir aussi, à propos de la carte :
- *Images et construction de l'espace : apprendre la carte à l'école,* dir. Gérard Mottet, INRP, 1997.
- *La carte mode d'emploi,* Roger Brunet, RECLUS, 1987.

ı table des chorèmes, ou les 7 x 4 = 28 figures de base de toute distribution atiale et donc, de toute carte.

A bas les signes en maternelle !

Dans les années 1970, les signes ou pictogrammes utilisés en maternelle étaient censés aider les élèves à reconnaître leurs chaussons, porte-manteaux... et leur permettaient de signer leurs productions.
«Je suis un bateau ! Je suis un soleil ! ...» Il était fréquent que les élèves s'identifient à ces signes !
Depuis, avec beaucoup de bon sens, les enseignants ont heureusement abandonné cette pratique pour la plupart, en se référant au code écrit conventionnel : l'alphabet.
En effet, on s'est rendu compte de la surcharge inutile de l'utilisation (et de l'apprentissage) de ces signes qui n'appartiennent en aucun cas au code écrit existant.
Par ailleurs, si besoin est, quel meilleur signe que les initiales (comme pour les actes notariés qui doivent être paraphés de nos initiales à chaque bas de page) !
Les élèves dès la petite section peuvent signer leurs productions et les enseignants des écoles maternelles n'auront plus à se creuser la cervelle pour trouver... 30 signes différents !
L'authenticité est préservée et le bon sens encore plus !
Évidemment l'utilisation des initiales ne peut en aucun cas se substituer à l'écriture du prénom avec une **majuscule** bien sûr[1] !

Rolande DELORD-LASSUS, directrice de l'école maternelle d'application Les Meillottes à Soisy-sur-Seine

1-Cf. *BLÉ91* n° 18.

ISSN N°1269-4010

Directeur de la publication
René DUNOYER, Inspecteur d'académie
Directeur de la rédaction
Nicole GAUDELET, IENA
Rédactrice en chef
Claire BONIFACE, IEN
Comité de rédaction
Elisabeth BINTZ, conseillère pédagogique
Rolande DELORD-LASSUS, DEA
Christophe DE MONTMOLLIN, CPEM
Laurence FROUIN, centre ressources lecture
Jean-François GEY, directeur pédagogique IME
Murielle HODEAU, maître formateur à l'IUFM
Michèle PELLOUX, coordonnatrice ZEP
Geneviève RANC, IEN
Carole TISSET, PIUMF
Pierre THEVENIN, conseiller pédagogique
Jean-François VINCENT, OCCE
Illustrations
Patrice GOURDET, coordonnateur ZEP
Mise en page
Danielle RODA, IAI
Correction
Sylviane CHAULEY
Imprimerie
E. P. 3000
91830 Le Coudray-Montceau
Pour toute correspondance :
BLÉ 91
12, rue du Docteur Morère
91120 Palaiseau
Tel : 01 69 31 27 30 - Fax : 01 69 31 44 54
E-mail : ble.91@wanadoo.fr

Le journal scolaire... Pourquoi ? Comment ?

Le groupe Freinet de l'Essonne nous présente ses pratiques à plusieurs voix ; du journal de classe au journal d'école, du CP au CM2.

Ecrire pour un journal, c'est mettre ses compétences au service d'une œuvre commune. C'est donc une pratique régulière de la citoyenneté.
C'est aussi donner un sens à sa production d'écrits.

On écrit pour être lu.

L'enfant ne peut pas donner de sens à son travail, quand on lui demande dans un *exercice* d'écrire une lettre, un compte rendu, une recette, une fiche technique… Le destinataire n'existe pas et l'écrit reste dans un cahier.
L'enfant peut écrire pour ses pairs : pour les informer, les distraire, raconter, exposer, décrire, questionner... Il s'adresse à ses correspondants, à ses parents, aux autres classes, aux gens du quartier…Il est indispensable que le journal soit échangé avec d'autres journaux réalisés par d'autres classes, car c'est dans d'autres classes que se trouvera le public qui lui donnera son sens.
Cet échange de journaux donne lieu à des retours : impressions, avis, critiques des enfants de la classe lectrice auprès des auteurs des textes du journal. C'est cet échange qui donnera aux enfants la certitude d'être lus, la certitude que cette technique est une technique «vraie». Les retours indirects sont d'une plus grande importance encore. Certains textes d'imagination, certaines poésies sont écrits par des enfants à la suite d'autres écrits ou poésies lus dans d'autres journaux d'autres classes et qui ont trouvé un écho particulier. Des expériences, des recherches démarrent parce que l'idée est apparue dans un journal venu d'une autre classe. Ces retours sont largement aussi importants que les retours directs. C'est en ce sens aussi qu'on peut dire qu'un journal scolaire est un moyen de communication.

On écrit avec les autres.

La répartition du travail, le choix des types d'écrits, les améliorations, le traitement de texte, la maquette…, tout est fait en coopération et avec l'esprit d'entraide.
Alors l'enfant se sent vraiment co-réalisateur du journal.
On écrit dans le respect de l'autre :
• respect de sa personne : pas de moquerie, d'injures… ;
• respect de sa parole, afin que chacun puisse s'exprimer librement en toute sécurité ;
• respect de son travail, grâce à la pratique de l'entraide.

On travaille pour écrire.

Si sa production est lue véritablement, alors seront justifiés pour l'enfant l'effort et le travail sur la forme et le fond de son écrit. Il développera la qualité des textes en respectant :
• la cohérence minimale : orthographe, syntaxe des phrases, organisation du texte en paragraphes, pertinence du titre ;
• les caractéristiques particulières des types de formes de textes ;
• la mise en page.
Le journal scolaire, comme la correspondance, comme la parution de romans, recueil de poèmes ou d'albums (s'ils sont vraiment le fruit du travail des enfants) permet à tous les types et formes de textes de trouver un destinataire.

Pour le groupe Freinet 91 :
Jacqueline BIZET, Catherine CHABRUN, Patrice DUCROU, Marguerite VIGNE

Journal de classe au CP

Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, les enfants écrivent des textes. Pour rendre ce travail plus motivant et lui donner un sens de communication, nous avons décidé de faire un «journal» ou un «magazine» de classe.
Chaque jour, les enfants lisent leurs phrases. Le samedi, nous choisissons celles qui seront publiées.
Pour le premier journal, chaque enfant avait choisi parmi ses textes celui qu'il souhaitait voir dans le journal, puis il l'avait illustré. Nous avions choisi un titre pour ce journal, et le dessin de couverture a été l'objet d'un vote de la classe.
A l'école, les enfants n'avaient pas accès à l'informatique. J'ai été amenée à taper les textes et à faire la mise en page, ce qui ne me satisfait pas.
Le «quoi de neuf» du matin ayant apporté matière à réaliser un deuxième journal avec des rubriques plus précises, j'ai opté pour un travail de groupe. Ce travail, avec une dictée à l'adulte, a été complété par des productions individuelles.
Actuellement, nous sommes davantage dans la formule «magazine». Pour aller vers le journal, il faudra prendre le temps d'observer divers journaux afin de dégager l'organisation de ce type d'écrit.
Le journal est très attendu par les enfants qui sont fiers de voir leurs textes et leurs dessins publiés.
Il est transmis à chaque enfant, à chaque classe de l'école, aux correspondants et à d'autres classes ayant aussi un journal.
Pour les mois à venir, il me faut prévoir une organisation permettant aux enfants de :
- réaliser eux-mêmes la mise en page et le sommaire ;
- taper eux-mêmes leurs textes, l'ordinateur étant arrivé dans l'école.

Marguerite VIGNE, école élémentaire Andersen à Villebon-sur-Yvette

Le journal dans ma classe de CM1-CM2

Nous fabriquons notre journal sur une semaine, parfois deux (au maximum).
Le lundi matin, nous remplissons un tableau contenant les prévisions d'articles pour le journal : *édito, comptes rendus, récits imaginaires, récits vécus, poésies, devinettes, charades, mots croisés, fiches techniques, cinéma.*
Nous notons le nom de ceux qui veulent écrire un article ou en proposer un. Parfois une rubrique change ; toutes les rubriques ne sont pas forcément représentées. Après cette mise au point, les enfants commencent leur travail. Ceux qui écrivent pour le journal s'y mettent tout de suite, les autres peuvent écrire aussi (correspondance, texte libre) ou commencer leur travail personnel dans d'autres matières.
En fin de matinée, nous réservons un temps d'écoute pour les textes. Là, nous écoutons et nous choisissons les écrits qui iront véritablement dans le journal.
Pour ces textes, il y a plusieurs possibilités :

- le texte est correct (syntaxe, sens...) : la correction orthographique se fera en travail individuel ;
- il y a des erreurs de syntaxe, de temps... mais le texte plaît : il sera amélioré individuellement ou par groupe selon la nature des erreurs ;
- pour certains types de textes comme les jeux ou fiches techniques, les enfants ne trouvent pas les solutions ou ne comprennent pas : les auteurs retravaillent avec l'aide de camarades ou la mienne selon les occupations de chacun ;
- c'est un article plus important : les enfants ne nous présentent que le plan de ce qu'ils vont faire ;
- le texte ne plaît pas : les enfants expliquent leurs raisons.

A partir de ce moment, nous listons les articles, nous répartissons les tâches : traitement de texte, illustrations, titres, maquette et nous faisons un planning.
Pour la maquette, nous collons tout sur une feuille A3 pliée en deux, parfois nous en prenons deux lorsqu'il y a un dossier. Par exemple, nous avons fait un numéro spécial sur le dessin géométrique avec des consignes de réalisation.
Il suffit de photocopier recto verso sur du papier A3, de plier la feuille en deux et le journal est prêt.
Ce journal, nous l'offrons à nos correspondants, à l'école, aux classes amies avec qui nous échangeons nos journaux.
Un petit retour en arrière est utile : comme c'était nouveau pour eux, avant de réaliser le numéro 1, nous avions observé différents journaux : des quotidiens, des régionaux, *Le Journal des enfants*, des journaux scolaires pour comprendre le rôle de la première page (l'identité du journal).
Et nous avions ainsi réalisé notre première page, avec les éléments suivants :

- un titre avec une graphie reconnaissable ;
- un bandeau indiquant le numéro, l'école, l'adresse, la date ;
- un édito et le sommaire.

Depuis, les enfants écrivent régulièrement, avec plaisir. Il y a des lundis où seuls trois ou quatre enfants n'écrivent pas ; souvent ils écrivent un autre jour et présentent leur travail une autre semaine. Certains décident de ne pas écrire pour le journal pour répondre à leurs correspondants (lettre traditionnelle ou fax) et d'autres (surtout une) se lancent à écrire une longue histoire (peut-être un album en perspective !).

Catherine CHABRUN,
école Jean Jaurès à Juvisy-sur-Orge

De «l'écrit journalistique» vers le journal d'école : une histoire d'écriture, d'information et de communication

Le *BBJ* ou *BaBin Junior* vient de sortir son cinquième numéro. Deux ans et demi d'existence pour un journal qui essaie de rassembler, diffuser, informer dans et hors de l'école.
Tout d'abord, ce projet de journal d'école a été le moyen de rassembler enfants, adultes dans un aventure commune : non seulement faire connaître l'école, mais aussi et surtout motiver et «déscolariser» l'acte d'écriture.
La première étape a consisté en la rencontre des enfants et du projet : qu'est-ce qu'un journal ? D'école ? Pour quoi faire ? Que dire ? Qui va s'occuper de quoi ?
Autant de questions discutées en classe, puis en réunions de délégués. L'idée directrice a toujours été de ne pas « s'enfermer » dans le simple compte rendu de sorties (bien qu'elles aient leur intérêt !), mais dans un essai d'aller-retour (ou de chassé-croisé) entre la vie de chaque classe, de l'école, de la commune et du monde qui nous entoure. Des pages dédiées à l'école, la ville, puis à des thèmes tels que : culture, cuisine, loisirs, jeux … sont apparues.
Suite au premier numéro sorti, remarques et critiques (retour des classes vers les délégués) ont permis de donner de nouvelles directions et ceci, pour chaque numéro.
Afin de pallier certaines pannes d'idées et de dynamiser ce projet, a été mis en place pour le numéro trois un comité de rédaction, composé des délégués de classe au début, puis d'autres enfants par la suite, afin «d'institutionnaliser» ce moment de relecture et de prise de décisions pour le prochain numéro. On est donc progressivement passé à un projet de «contenu» du nouveau numéro, à partir d'une base regroupant différents thèmes proposés par les classes ou le comité.
L'arrivée des aides éducateurs a permis de passer à la vitesse supérieure. Pascal est devenu notre «coordinateur-journal», celui qui centralise et renvoie les informations.
Il est présent lors des réunions, va dans les classes, collecte les articles, rappelle les délais…
Toutes les classes de cycle 3 ayant un ordinateur peuvent copier leur texte sur disquette, facilitant la mise en page «pour l'instant» réalisée par les adultes, mais discutée en comité d'enfants.
Mairie partenaire pour une partie des photocopies, parents, librairie «dépositaire officielle» du journal, enfants transformés en journalistes et vendeurs, autant d'énergies motivantes pour un projet coopératif où écrire pour être lu et reconnu prend toute sa dimension.

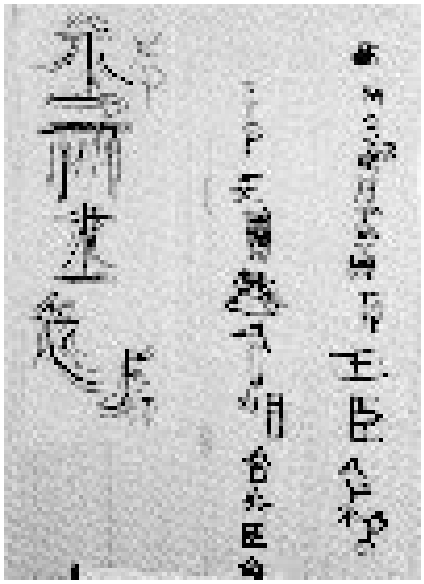
Patrice DUCROU, école Louis Babin
à Saint-Germain-lès-Arpajon

De la trace à l'écriture

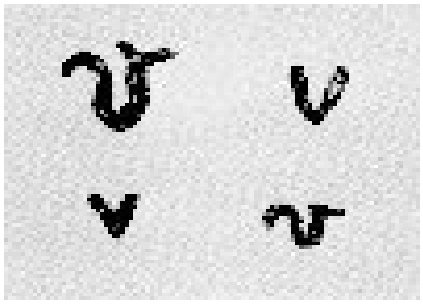
Cette année-là, à l'école maternelle Jean Macé, nous avions décidé de monter une exposition bien différente de celles que nous proposions auparavant. Plus question de rester, chacune, près de la table sur laquelle s'étalaient les réalisations des enfants de notre classe. Nous avons souhaité que les parents de nos élèves prennent conscience du fait que la maternelle est une école, c'est-à-dire un lieu d'apprentissages.

Avec la mise en commun des productions des élèves, nous avons voulu retracer le long cheminement de l'apprentissage de l'écriture à travers l'évolution du graphisme des enfants de 2 à 6 ans. Point de départ : les premières traces, laissées avec le premier outil, c'est-à-dire la main. Après les multiples empreintes, gribouillis et tracés en mouvement, effectués sur des supports de matière, de texture ou de format différents, apparaissent les premiers dessins auxquels les enfants accordent déjà une signification : c'est une galerie de portraits.

Suivent alors d'autres productions enrichies de graphismes recherchés, travaillés, de plus en plus fins et précis.



De ces dessins aux premiers essais d'écriture, il n'y a plus qu'un pas. La visite se poursuit donc par une rencontre avec différents alphabets, ainsi qu'avec des abécédaires de toutes sortes.



Viennent aussi les premiers mots écrits en cursive, les mots chargés d'affectivité. Ensuite, le cahier-reportage des élèves de grande section, partis en classe d'environnement auparavant, présente, en plus de tous les écrits utilisés à cette occasion, de courts textes tout d'abord dictés à l'adulte, puis recopiés par les enfants.

De notre côté, nous montrons que cet apprentissage qui nécessite technique et rigueur, est toujours lié à un projet où lecture et écriture ne sont jamais dissociées. Pour clore la visite, une gigantesque piste graphique verticale recueille les signatures de tous les enfants acteurs de l'exposition.

Bien sûr, il nous a été difficile de présenter toutes les activités qui concourent à construire cet apprentissage : ainsi, les activités physiques, les jeux de mains et de doigts ou encore le maniement d'instruments, d'outils, de jeux et de jouets, en étaient absents. Mais cette exposition fut très appréciée car de nombreux parents ont découvert le long cheminement qui, de la trace, conduit l'enfant à l'écriture.

Brigitte LONCHAMPT, conseillère pédagogique et Marie-France GUETTIER, directrice de l'école maternelle Jean Macé à Sainte-Geneviève-des-Bois

Le centre départemental de ressources en lecture

Il est implanté à l'école élémentaire du Parc aux Biches à Evry.

Il vous propose :

- des albums, des romans, des documentaires pour la jeunesse ;
- des revues spécialisées sur la littérature de jeunesse ;
- des ouvrages de pédagogie traitant de la lecture, de l'écriture, des BCD.

Il répond à plusieurs objectifs :

- mettre à la disposition des enseignants des ouvrages de littérature de jeunesse et de pédagogie ;
- assurer une information à la demande des enseignants et des partenaires éducatifs sur les actions possibles en lecture et écriture ;
- faire vivre les BCD en proposant des animations, des rencontres, etc ;
- favoriser le développement d'actions de formation continue.

Quelques exemples de thèmes de sollicitations possibles :

- l'élaboration d'un projet de lecture longue : travailler sur un récit entier ;
- la recherche documentaire : démarche et activités ;
- le fonctionnement de la BCD : mise en place d'activités de lecture et d'écriture, choix des livres, classification ;
- la connaissance de la littérature de jeunesse : fictions, documentaires, revues.

Contacts :

au 01 60 78 56 55 ; vous pouvez laisser vos demandes sur le répondeur en cas d'absence.

Laurence Frouin, responsable du centre, vous proposera un rendez-vous selon vos disponibilités.

Une permanence est assurée le mardi de 12h à 17h30, à laquelle vous pouvez venir sans rendez-vous.